

**2 Nuova Legge sulla pedagogia speciale**

Ad inizio febbraio il Consiglio di Stato ha approvato il messaggio relativo alla nuova Legge sulla pedagogia speciale, che entrerà in vigore con l'anno scolastico 2012/13.

**2 La collaborazione pedagogica al servizio dell'integrazione scolastica degli alunni**

di Emanuele Berger  
Pubblicato l'ultimo rapporto della Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico.

**7 Direttive concernenti gli allievi intellettualmente precoci**

Approvate lo scorso novembre dal DECS, le direttive concernenti gli allievi intellettualmente precoci sono entrate in vigore con il presente anno scolastico e hanno carattere sperimentale per tre anni.

**10 Costruire la ricchezza delle nazioni riscoprendo la prima infanzia**

di Dieter Schürch  
La prima Conferenza mondiale sull'educazione e la protezione della prima infanzia.

**14 Una giornata a scuola con «Ticino Cuore»**

di Silvia Parianotti  
Una formazione rivolta agli allievi di quarta media di tutte le scuole ticinesi nell'ambito del "Piano di intervento cantonale primario in caso di arresto cardiaco".

**17 Licei ticinesi alla terza edizione delle ECOLADES**

di Elena Malinverno  
Un festival romando animato da allievi delle scuole post-obbligatorie, che nella scorsa edizione ha riunito circa 1'200 studenti.

**18 Eros Ratti, «Voglio fare il cittadino»**

di Carlo Clementi

**21 Renata Blaser, «Qualcosa dal silenzio»**

di Stefano Vassere

**23 Comunicati, informazioni e cronaca**

**24 L'opinione di...**

Internet non rende stupidi ma...

di Manuela Camponovo

302

Periodico della Divisione della scuola

Anno XL – Serie III

Gennaio-Febbraio 2011

# Scuola ticinese

Foto TlPress/B.G.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



# La collaborazione pedagogica al servizio dell'integrazione scolastica degli alunni

Pubblicato l'ultimo rapporto della Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico

di Emanuele Berger\*

Qualcuno ha scritto che il tratto peculiare di una scuola di qualità è il grado di collaborazione collegiale tra i propri membri. Sono molte le ricerche che lo confermano, e chiunque abbia esperienza di vita scolastica non potrà che rinforzare questa convinzione.

Un principio condiviso anche dalla "Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico"<sup>1</sup>, che ha dedicato il suo ultimo rapporto a questa significativa tematica.

Il testo, come già avvenuto in quello precedente, affronta il tema della collaborazione in ambito scolastico sia da un punto di vista teorico sia attraverso la presentazione di esempi concreti.

In questo articolo verranno presentati alcuni contenuti del rapporto<sup>2</sup>, rinviando ovviamente alla versione integrale per una lettura esaustiva e per un elenco completo delle referenze bibliografiche.

## La collaborazione in ambito scolastico: elementi teorici

Le ricerche sullo sviluppo delle scuole in merito all'integrazione e alla gestione ottimale dell'eterogeneità attribuiscono all'insegnante un ruolo particolarmente importante. In tale ambito, Bächtold et al. (1992) sostengono che "il successo di una forma scolastica di tipo integrativo è determinato dalla

struttura dei processi di interazione e cooperazione vissuti e valutati positivamente dalla classe e dalla qualità sistemica locale di una scuola vista come unità cooperativa" (pp. 143 ss.). L'insegnante non è più quindi da considerare un combattente solitario.

Da un punto di vista molto generale, l'insegnamento cooperativo è un fattore importante per poter soddisfare le esigenze di chi apprende, e in particolare degli alunni in difficoltà. Schratz (2003) sottolinea i vantaggi della collaborazione tra il personale scolastico: da un lato un *team* è sempre più produttivo di un singolo individuo e così l'efficacia e la qualità del lavoro scolastico in generale aumentano (p. 109); dall'altro, il lavoro d'équipe favorisce lo sviluppo di una scuola umana, i cui attori traggono maggiore soddisfazione dal proprio lavoro grazie alla ripartizione collettiva di compiti e responsabilità e all'integrazione sociale vissuta nel gruppo.

La collaborazione implica un lavoro in équipe, sulla base di relazioni che siano nel contempo di *partenariato* e di *cooperazione*. Il *partenariato* si riferisce alla qualità delle relazioni di collaborazione, nell'ambito di un'associazione di persone che funzionano sulla base di un rapporto di eguaglianza, che si considerano reciprocamente come delle risorse e che riescono a prendere

delle decisioni sulla base del consenso. La *cooperazione* concerne invece il modo di strutturarsi della collaborazione, e indica la suddivisione di responsabilità e di compiti che deriva dalle decisioni consensuali dell'équipe. Vi sono molteplici forme possibili di collaborazione che possono intervenire in ambito educativo. Vediamone alcune, relative sia all'organizzazione dell'istituto sia all'insegnamento.

### A livello d'istituto

A livello di istituto, vengono distinte due forme di collaborazione: i *comitati organizzativi* e le *équipe di consulenza*. Il comitato organizzativo è sostanzialmente un gruppo *ad hoc* costituito in occasione di eventi specifici: feste, giornate di studio, congressi, eccetera. Il comitato ha una durata ben delimitata, è motivato da uno scopo da raggiungere (il progetto) e strutturato in base ai compiti da svolgere.

L'équipe di consulenza, invece, riunisce vari membri di un istituto con lo scopo di raccogliere opinioni e dati su un progetto, un problema, un bisogno specifico della scuola, per proporre piste di azione, ed eventualmente per seguirne la messa in opera. In situazioni di questo tipo è opportuno fondare le prese di decisione su un processo collaborativo e sulla raccolta di dati. Progetti come l'autovalutazione d'istituto

## Nuova Legge sulla pedagogia speciale

Ad inizio febbraio il Consiglio di Stato ha approvato il messaggio relativo alla nuova Legge sulla pedagogia speciale. La necessità di elaborare questo testo è dovuta sia all'entrata in vigore, il 1. gennaio 2008, della Nuova perequazione finanziaria che ha comportato il trasferimento ai cantoni della competenza per la gestione globale della pedagogia speciale, sia dall'approvazione dell'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale da parte del Gran Consiglio.

Un aspetto saliente della nuova legge riguarda il principio dell'integrazione dei bambini e dei giovani con bisogni educativi particolari nella scuola regolare. Il Ticino da oltre 35 anni adotta questo principio; i provvedimenti per il settore della pedagogia speciale sono parte integrante del mandato educativo della scuola e, in particolare, della scuola obbligatoria. Da noi solo in casi particolari e per una ridotta percentuale gli allievi frequentano classi di scuola speciale (circa il 2,3%), generalmente inserite negli stessi edifici che accolgono le classi regolari.

Un altro aspetto importante del progetto di legge riguarda l'età dei beneficiari delle misure di pedagogia speciale: ad essere coinvolti sono i bambini dalla nascita fino all'età di 20 anni.

(progetto MASI in Ticino – Berger & Ostinelli, 2006) sono un esempio concreto in cui un gruppo di docenti all'interno di un istituto si riunisce per definire delle problematiche, raccogliere dati (attraverso questionari, interviste, osservazioni e altro), presentarli e proporre delle piste di azione condivise sulla base di questo processo.

#### A livello d'insegnamento

Sul piano dell'insegnamento, vi sono pure numerose forme possibili di collaborazione, che possono fornire altrettanti spunti di pratica.

Una prima forma, piuttosto diffusa, è quella delle équipes di ciclo o di disciplina. Nelle scuole elementari, le prime hanno lo scopo di coordinare la pianificazione dell'insegnamento in relazione ai cicli. Nella scuola media, invece, sono diffuse le équipes di disciplina, che si occupano di questioni di pianificazione dell'insegnamento sulla base dei piani di studio.

Una forma più elaborata di collaborazione sono le équipes pedagogiche. Esse possono raggruppare docenti, docenti di sostegno, docenti speciali, educatori, direttore, eccetera. La funzione è quella di collaborare sui compiti d'insegnamento, di sviluppo professionale, di apprendimento, di orientamento e di integrazione degli allievi. Una équipe d'insegnamento è "un piccolo

gruppo di docenti le cui competenze si completano in modo da permettere una pianificazione, uno svolgimento e una valutazione collettiva dell'insegnamento allo scopo di migliorare lavoro, apprendimento e soddisfazione di allievi e insegnanti" (Achermann, 2005, p. 4).

Vi è poi una forma specifica di collaborazione, denominata *team teaching* o *coinsegnamento*. Essa assume una particolare rilevanza nella gestione integrativa dell'eterogeneità, pur essendo sostanzialmente rimasta, sino ad oggi, più un concetto programmatico che non una pratica realizzata concretamente, a causa soprattutto degli ostacoli creati dal contesto scolastico. Quando due o tre insegnanti lavorano contemporaneamente con un gruppo di allievi applicando metodi didattici differenziati, pianificando insieme le lezioni e assumendone collettivamente la responsabilità si parla di *team teaching*. Questa forma di collaborazione può essere messa in pratica in diversi modi:

- *Insegnante e osservatore*: un docente si occupa primariamente dell'insegnamento e l'altro lo osserva.
- *Insegnante e aiutante*: un docente si occupa primariamente dell'insegnamento e l'altro lo sostiene nel suo lavoro, nelle interazioni, ecc.

– *Insegnamento a stazioni*: i contenuti di apprendimento e gli allievi vengono suddivisi. Gli insegnanti si alternano, lavorando prima con un gruppo di allievi e poi con l'altro.

– *Insegnamento parallelo*: ogni insegnante lavora con una metà della classe sugli stessi contenuti.

– *Insegnamento differenziato*: un insegnante lavora con gli allievi in grado di assimilare i contenuti di insegnamento senza problemi, l'altro lavora con quelli che incontrano delle difficoltà ad un livello adeguato.

– *Insegnamento supplementare*: un docente si occupa dell'insegnamento. L'altro offre materiale addizionale e sostegno differenziato per gli allievi che hanno difficoltà.

– *Insegnamento comune*: i docenti insegnano insieme alternandosi nella gestione delle lezioni, osservandosi e sostenendosi a vicenda e organizzandosi flessibilmente a seconda dell'andamento delle lezioni.

Va rilevato quanto il *team teaching* possa rivestire un ruolo importante nell'ambito dell'eterogeneità e dell'integrazione. Infatti, nel caso della presenza di alunni con bisogni educativi particolari all'interno della classe, è particolarmente utile la collaborazione dell'insegnante ordinario con insegnanti specializzati (come il docente di

Uno degli apporti essenziali dell'Accordo intercantonale è dato dalla creazione da parte della CDPE di strumenti d'armonizzazione e di coordinazione sul piano nazionale, che sono stati integrati direttamente nel testo di legge sottoposto al Gran Consiglio. Si tratta dei seguenti aspetti:

- *La terminologia comune*: i termini utilizzati servono per una comprensione univoca in tutta la Svizzera a garanzia della coordinazione nazionale.
- *Gli standard di qualità per il riconoscimento dei prestatori nell'ambito della pedagogia speciale*: essi permettono al Cantone di assicurare il riconoscimento dei prestatori nella misura in cui le loro prestazioni siano finanziate o sovvenzionate dall'autorità politica.
- *La procedura di valutazione standardizzata*: essa permette di elaborare un'analisi approfondita con lo scopo di definire l'offerta più idonea ai bisogni educativi particolari del bambino o del giovane interessato. Si riafferma pure il principio che gli enti o le persone che si occuperanno della valutazione del diritto alle misure supplementari dovranno essere distinti da coloro che assumeranno l'incarico di fornire le prestazioni.

Infine il nuovo testo di legge precisa che i genitori o l'autorità parentale sono associati a tutto il processo decisiona-

le: in Ticino questo diritto è da sempre riconosciuto e applicato.

Attualmente per l'educazione speciale e per le misure destinate agli allievi che beneficiano di provvedimenti di pedagogia speciale la spesa complessiva – limitata alla parte scolastica – è di circa 33,2 milioni di franchi, importo quasi interamente a carico del Cantone.

Non vi dovrebbero essere oneri aggiuntivi se non nel caso di un aumento degli allievi iscritti nelle scuole speciali.

L'entrata in vigore della legge – alla cui elaborazione hanno contribuito numerose persone in rappresentanza degli operatori e degli enti interessati – è prevista con l'anno scolastico 2012/13. Fino a quel momento si applicheranno tutte le disposizioni attuali e le norme federali che hanno regolato il periodo transitorio del passaggio dalla Confederazione ai Cantoni.

sostegno) nell'ambito dello svolgimento della lezione.

### Ostacoli e facilitatori della collaborazione

Affrontando il tema della collaborazione in ambito scolastico, a qualsiasi "persona di scuola" saranno ben chiari gli elementi che possono ostacolare la realizzazione di questa modalità pedagogica. Riassumiamone alcuni. Innanzitutto la "struttura cellulare della scuola, determina un ciclo di lavoro frammentato" (Maag Merki, 2009, p. 9), che da un lato favorisce l'isolamento e le azioni in solitaria e dall'altro ostacola pesantemente le esigenze del lavoro d'équipe (cfr. Haeberlin et al., 1992). Il che non è necessariamente vissuto in maniera negativa dai docenti. Anzi, è noto che le dimensioni dell'autonomia e dell'individualismo rappresentano un fattore di attrattività della professione. La collaborazione non viene vista in questi casi come un vantaggio, ma piuttosto come un carico supplementare ai numerosi compiti e problemi della quotidianità scolastica (Struck & Lage 2001, p. 219). Si preferisce così lavorare uno accanto all'altro piuttosto che insieme.

A ciò si aggiunge la pluralità del corpo insegnante: sebbene un collegio di docenti rappresenti un gruppo omogeneo per ciò che riguarda il livello di formazione, l'origine etnica e la situazione socio-economica, esistono grandi differenze in merito a competenze personali, aspettative e caratteri. La composizione di un *team* scolastico è arbitraria e incostante (congedo maternità e altri congedi, servizio militare).

Inoltre, generalmente i docenti di materia insegnano pochissime discipline, e non hanno quindi molte possibilità di cooperare (poche ore o singole lezioni in numerose classi). Il personale pedagogico e terapeutico (logopedia, pedagogia psicomotorica) lavora in situazioni terapeutiche individuali o di gruppo. L'insegnamento cooperativo non ha praticamente mai luogo.

Infine, la cultura d'istituto può essere un ostacolo abbastanza grande per la collaborazione, sia a livello istituzionale sia a livello d'insegnamento (Altrichter & Messner, 2004). Questo aspetto viene discusso nella seconda parte del rapporto, capitolo 2 "culture d'établissement, leadership et collaboration: un cas américain".

Partendo tuttavia dal presupposto che la collaborazione scolastica sia fruttuosa, e che vadano quindi trovate delle modalità per la sua attuazione, è utile chinarsi sui fattori che potrebbero favorirla.

Molti ricercatori hanno studiato le caratteristiche proprie di gruppi che nonostante le suddette avversità riescono a collaborare con successo. Tra queste citiamo:

- avere un atteggiamento positivo nei confronti della cooperazione e del coinsegnamento, nell'idea che non esista più una "sfera individuale protetta";
- avere fiducia nelle proprie convinzioni, ma essere aperti al compromesso e alla critica;
- decidere consapevolmente, eventualmente anche con un contratto, d'impegnarsi nella cooperazione e vedersi come pari partner nel processo di collaborazione;
- avere fiducia negli altri e trattarsi con rispetto, lavorando collettivamente alla relazione;
- sviluppare una cultura di feedback, che permetta la riflessione a livello emotivo e lasci spazio a paure e resistenze;
- esplicitare valori e norme dei singoli membri e concordare gli stili educativi;
- essere consapevoli delle proprie competenze specifiche e suddividere in comune accordi compiti e ruoli.

Caratteristiche del contesto scolastico (direzione, autorità):

- attenuare la regolamentazione amministrativa e garantire la libertà d'azione necessaria ad ogni istituto scolastico per sviluppare le proprie forme di cooperazione;
- definire le condizioni quadro per l'insegnamento cooperativo (ad es. fissando la cooperazione tra gli oneri di un insegnante, mettere a disposizione spazi adatti, ecc.);
- permettere la libera scelta dei partner per la collaborazione e offrire alternative quando ciò non può essere realizzato.

Si tratta quindi di condizioni certamente numerose e impegnative, ma allo stesso tempo molto concrete, e quindi realizzabili. E in effetti la collaborazione pedagogica non è un'utopia, ma una possibilità concreta, come mostrano i casi che andiamo a menzionare.

### Casi di collaborazione

Il rapporto della Commissione si estende ampiamente nella descrizione di alcuni casi concreti di collaborazione. Questo per mettere fortemente l'accento sul fatto che le proposte contenute nel rapporto sono delle possibilità concrete, e non certo dei fatti episodici. Collaborare in ambito scolastico è quindi possibile. In questo articolo ci limitiamo a riprendere in maniera molto sintetica questi casi, che per essere pienamente apprezzati vanno certamente approfonditi nel testo originale.

#### La Commissione dei casi difficili nel Canton Ticino

Il primo esempio riportato è ticinese. Si tratta certamente di un caso felice e interessante di una pratica di collaborazione che è stata istituzionalizzata, finanziata, e che riscuote ampi consensi da parte di tutti gli attori coinvolti. Ci si riferisce alle procedure attuate nell'ambito dei "casi difficili". In tale contesto, attraverso delle regole da seguire per l'ottenimento di risorse destinate a sostenere degli allievi in difficoltà, viene sistematicamente stimolata la collaborazione tra i diversi attori. A livello pratico, il Cantone mette a disposizione degli istituti scolastici delle risorse finanziarie supplementari, da poter utilizzare quando si presentano delle situazioni particolarmente difficili, per le quali si giudica che non sia possibile agire utilizzando le risorse disponibili.

In tali casi il docente di classe, il consiglio di classe, la direzione e il docente di sostegno devono elaborare un progetto specifico, darsi degli obiettivi. Per farlo – e qui risiede la chiave della collaborazione – essi devono costituire un "gruppo operativo", composto dagli attori citati, oltre che dal capogruppo del sostegno pedagogico, dall'ispettore scolastico (scuole elementari), ma anche da figure esterne alla scuola, come l'assistente sociale, l'educatore di riferimento, il tutore o altre figure eventualmente legate all'allievo in questione.

L'interesse di questa procedura è evidente: di fronte a una situazione difficile, per la quale nessun attore ha delle soluzioni preconfezionate e per la quale non sembra possibile trovare risposte nelle strutture esistenti, tutti gli attori sono indotti a incontrarsi e a discutere per far maturare delle piste di solu-



Foto TiPress/F.A.

zione all'interno del gruppo. L'esperienza comune è che da tali interazioni nascono soluzioni nuove, scaturite dal gruppo, che non erano state immaginate a livello individuale.

#### Un caso americano

La collaborazione all'interno di un istituto è fortemente dipendente dalla "cultura" esistente all'interno dello stesso, ed essa è a sua volta influenzata in maniera determinante dalla *leadership*, cioè in *primis* dalla direttrice o dal direttore dell'istituto. Nel capitolo in questione viene riportata una ricerca svolta a Chicago in scuole particolarmente sfavorite, con popolazione in maggioranza afroamericana (Diamond, Randolph & Spillane, 2004; Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Un risultato particolarmente significativo indica quanto gli insegnanti siano influenzati dalle attese del responsabile, che fornisce un quadro preciso della loro missione educativa, particolarmente nei momenti di scoraggiamento. In tali scuole vengono create delle strutture organizzative che facilitano la cooperazione: ad esempio i "Breakfast Club" o i "Teacher Talk", delle sessioni in cui è possibile condividere delle problematiche e dove sono discussi i legami tra i problemi riscontrati nel quotidiano e le ricerche nelle scienze dell'educazione.

Il ruolo di questo esempio è soprattutto quello di ricordare come la questione della collaborazione non sia solo un fatto didattico, o tecnico, ma come la cultura d'istituto e la *leadership* siano dei fattori determinanti, che possono consentire alla nozione di collaborazione di acquisire significato e di produrre risultati concreti.

#### Una scuola finlandese

Nel rapporto viene descritto il funzionamento di una scuola obbligatoria

finlandese, che sostanzialmente conferma e illustra l'approccio finlandese all'inclusione, già descritto in questa rivista (Berger, 2006). In tale istituto, vi sono circa otto allievi con ritardo mentale, i quali sono scolarizzati in classi speciali (analogamente al Ticino). Vengono però sempre attuate delle misure d'integrazione: ogni allievo è infatti integrato individualmente nelle classi ordinarie per alcune ore alla settimana. Inoltre – e qui entra in gioco la collaborazione tra insegnanti – l'intero gruppo di allievi con ritardo mentale viene integrato settimanalmente in una classe ordinaria, e in tal caso vengono attuate delle forme di coinsegnamento, tra insegnanti ordinari e insegnanti specializzati. Una collaborazione che ovviamente non si limita allo svolgimento delle lezioni, ma che si estende alla pianificazione di ogni unità didattica. Oltre a queste esperienze, va ricordato che in Finlandia il *team teaching* praticato tra insegnanti ordinari, assistenti e insegnanti specializzati (simili ai nostri docenti di sostegno) è una prassi diffusissima e regolare.

#### Le scuole con futuro di Lucerna

Nel 2005 nel Canton Lucerna è stata avviata la riforma "Schulen mit Zukunft" (scuole con futuro). Uno scopo era quello di promuovere la gestione dell'eterogeneità attraverso forme di insegnamento adeguate. Tra gli aspetti centrali vi era la prescrizione di collaudare nuove forme di cooperazione tra docenti (*team teaching*).

L'insegnamento cooperativo è quindi diventato molto importante, determinando una vasta diffusione del *team teaching*. A livello cantonale, è stato posto l'obiettivo – a favore dell'integrazione scolastica – di avere circa il 30% di tempo settimanale di sostegno pedagogico per classe.

Ecco alcune forme d'insegnamento collaborative proposte dal Cantone:

- il docente titolare insegna da solo nella classe, il DSP prepara con lui le lezioni, il materiale, eccetera. Il suo ruolo in questo modello è quello del "consulente";
- il DSP sta in un'aula separata (sono spesso delle aule piccole che si trovano tra due o tre aule di classe) con un gruppo di allievi di varie classi, tutti con bisogni pedagogici speciali, per una, due lezioni o solo per un momento;
- il DSP sta in un'aula con un gruppo misto di allievi di una classe;
- il DSP fa una lezione solo con un allievo nella sua aula, il ruolo diventa quello del "terapeuta";
- la forma di *team teaching* più importante è la seguente: i docenti insegnano insieme nella classe; entrambi assumono la responsabilità per il processo d'apprendimento, per l'accompagnamento di tutti gli allievi, per il clima nella classe, eccetera.

Nel rapporto vengono illustrati i casi di tre scuole che hanno trovato delle soluzioni originali per la messa in atto del *team teaching*.

#### Il coinsegnamento a Ginevra

Anche da Ginevra viene riportata un'esperienza interessante, condotta da due insegnanti "speciali"<sup>3</sup>, titolari di due classi nella scuola elementare ginevrina. L'esperienza consiste nel raggruppare due di queste classi in un solo gruppo gestito dalle due insegnanti.

Dal punto di vista pratico, le docenti dispongono di due aule: un'aula "centrale" (di riferimento, in cui si ritrovano tutti i bambini, in cui vengono annunciate le attività della giornata), e un'aula "annessa" (gruppi piccoli di allievi, o incontri individuali). Scorriamo ora alcune modalità pratiche di questa esperienza.

Viene stabilito tra le insegnanti e ogni allievo un contratto di lavoro individualizzato, che precisa obiettivi e compiti. Le docenti, poi, pianificano e preparano congiuntamente le attività didattiche.

I compiti di insegnamento quotidiani vengono poi assunti da una o l'altra insegnante, oppure congiuntamente. Nei casi di insegnamento da parte di una delle due, la collega può assumere dei ruoli complementari, come ad



Foto TiPress/G.P.

esempio quello di osservatrice. Oppure, mentre una delle due svolge una lezione collettiva, l'altra può intervenire in maniera più individualizzata presso alcuni alunni. Il coinsegnamento, inoltre, assume un ruolo determinante nel facilitare la differenziazione pedagogica. La presenza di due docenti, infatti, facilita la creazione di gruppi di livello in determinate materie, di gruppi di "bisogno", "d'interesse", o anche di sostegno all'integrazione nelle classi regolari. Accanto ad altre importanti funzioni per le quali rinviamo al rapporto, vi è infine quella della riflessione sulla propria pratica: al termine delle giornate o delle sequenze didattiche, le docenti riflettono insieme su quanto è stato svolto, sulle situazioni di insegnamento e di apprendimento, cercando di affrontare tutte le difficoltà che si sono presentate, utilizzando il doppio sguardo per prendere le distanze e meglio comprendere le situazioni quotidiane.

**Un'esperienza di team teaching in Ticino**  
Sebbene non presente nel rapporto, la forte somiglianza con la testimonianza di Ginevra ci invita a menzionare un'esperienza di *team teaching* realizzata in una scuola media del Ticino dal 2007 al 2009: nell'ambito di una sperimentazione all'interno del monte-ore, due insegnanti di matematica hanno unito i due rispettivi gruppi di corso base e gestito l'intero biennio di orientamento in coinsegnamento. Spinte dalla motivazione principale di uscire da un isolamento che, dopo anni di insegnamento, cominciava a pesare, le due docenti non avevano però previsto che, oltre ad un'affidabile e preziosa compagna di viaggio, avrebbero scoperto anche un nuovo senso nel loro viaggiare. Infatti l'assunzione comune della responsabilità nella pianificazione, nella realizzazione e

nella valutazione di un'unità didattica, così come la condivisione degli aspetti più emotivi legati alla professione, hanno portato le due docenti ad abbandonare la rispettiva modalità di insegnamento per costruirne una nuova, frutto della loro sinergia e delle necessità dei loro allievi, ma sempre compatibile con la mappa formativa di matematica. Il reciproco arricchimento di questa collaborazione è stato di tale portata che a settembre 2009 le due docenti di matematica hanno dato avvio ad un nuovo progetto di *team teaching*, tuttora in corso, che si rivolge a un gruppo di corso attitudinale e a uno di corso base.

### Conclusione

Le teorie e le esperienze illustrate nel rapporto numero 6 della Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico, sintetizzate in questo testo, hanno almeno due meriti.

Il primo è quello di fornire delle indicazioni teoriche chiare su alcune possibili modalità di *collaborare* all'interno dell'istituzione scolastica. Il secondo, attraverso la descrizione di numerose esperienze reali e concrete, è quello di mostrare in maniera inequivocabile come la collaborazione sia una possibilità concreta e attuabile, in contesti e a livelli diversi, ma sostanzialmente non lontani dalla situazione ticinese. Di conseguenza, tutti gli attori scolastici – a partire dai docenti fino all'autorità politica – possono assumere la responsabilità di mettere in atto dei progetti pedagogici o istituzionali concreti che consentano di diffondere la pratica della collaborazione in ambito scolastico.

\* Responsabile del Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (DFA-SUPSI)

## Bibliografia

- Achermann, E. (2005). *Unterricht gemeinsam machen* (Broschüren: *Modell Unterrichtsteam*). Bern: Schulverlag.
- Altrichter, H. & Messner, E. (2004). Gefahr: Entmischung und Polarisierung: Über den Umgang mit Heterogenität in der Lehrerschaft. In G. Becker, K.-D. Lengenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hg.), *Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (s. 66-69), Friedrich Jahresheft.
- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J. & Strasser, U. (1992). *Integration ist lernbar: Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Berger, E. (2006). Finlandia: tutti insieme ma eccellenti. *Scuola Ticinese, Anno XXXIV – Serie III* (275).
- Berger, E. & Ostinelli, G. (2006). *Autovalutazione d'istituto. Istruzioni per l'uso*. Roma: Carocci Faber.
- Diamond, J.B., Randolph, A. & Spillane, J.P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (1), 75-98.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed practice. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Struck, B. & Lage, G. (2001). Zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Unterricht. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 201-226). Weinheim: Juventa.

## Note

- La Commissione è così composta:
  - Patrick Bonvin, Maître-assistant all'istituto di pedagogia curativa e specializzata dell'Università di Friburgo;
  - Annamarie Kummer Wyss, già collaboratrice scientifica presso il Segretariato svizzero di pedagogia curativa di Lucerna e ora ricercatrice e formatrice presso l'Alta Scuola Pedagogica di Lucerna;
  - Greta Pelgrims, chargée d'enseignement, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève;
  - Emanuele Berger, già direttore dell'Ufficio studi e ricerche, responsabile del Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi educativi della SUPSI.
- Il rapporto è disponibile sul sito [www.ti.ch/scuoladecs](http://www.ti.ch/scuoladecs)
- A Ginevra le "classi speciali" sono classi ad effettivo ridotto, condotte da insegnanti speciali. Gli allievi vengono inseriti in tali contesti a causa di importanti ritardi scolastici nell'acquisizione del francese e della matematica. Presentano inoltre dei bisogni educativi particolari, legati alla perdita di fiducia nell'adulto, a dei sentimenti d'incompetenza e ad eventuali problemi di comportamento.

# Direttive concernenti gli allievi intellettualmente precoci<sup>1</sup>

Le presenti direttive hanno lo scopo di rendere attenti gli operatori scolastici ai problemi che alcuni allievi presentano in funzione di uno sviluppo precoce nell'ambito intellettuale e di indicare alcune procedure per affrontarli. Ci si riferisce a quegli allievi che hanno uno sviluppo settoriale precoce e che vengono definiti anche "ad alto potenziale cognitivo". Le direttive intendono attirare l'attenzione su questa problematica, meno conosciuta delle altre che da tempo sono oggetto dell'attenzione dei servizi scolastici, quali il ritardo cognitivo, i problemi legati all'origine sociale o culturale degli allievi, le difficoltà di letto-scrittura, ecc. Anche per gli allievi che presentano uno sviluppo cognitivo precoce è utile una valutazione approfondita della situazione scolastica, personale e familiare, così come è necessario prevedere la possibilità di misure di scolarizzazione differenziate allo scopo di evitare che le loro caratteristiche di sviluppo siano causa di disadattamento scolastico.

## Introduzione

Le finalità della scuola pubblica assegnano alla scuola il compito di assicurare l'acquisizione di conoscenze e di competenze che permettano a ogni allievo di sviluppare le proprie potenzialità in maniera ottimale. Oltre al sapere, le dimensioni formative che la scuola può sviluppare sono diverse: la sensibilità emotiva, la creatività, la capacità cognitiva e di memoria, ecc. In questo senso la scuola è al servizio dei bambini, dei loro genitori e della società intera nel formare dei futuri adulti che sappiano sia integrarsi nella società sia sentirsi bene con loro stessi.

Spesso si considera la riuscita scolastica come dipendente in relazione diretta dalle capacità intellettuali degli allievi, anche se in realtà vi sono altri fattori rilevanti che vi contribuiscono, quali la motivazione ad apprendere, l'interesse per il sapere, la capacità di rispondere alle richieste, la capacità di memorizzazione e di organizzazione del lavoro. Questi fattori si suddividono in modo variegato fra gli allievi, così come differenziata risulta la riuscita scolastica. Molto valorizzato a scuola è lo sviluppo intellettuale, ma vi sono allievi che nonostante abbiano uno sviluppo molto avanzato in quest'ambito si ritrovano in difficoltà nel rispondere alle richieste scolastiche. Avere uno sviluppo particolarmente avanzato in ambito intellettuale può essere un vantaggio, ma se non si considera questa particolare situazione in modo attento, il vantaggio può diventare un peso eccessivo che ostacola addirittura l'adattamento scolastico. Vi sono allievi con capacità intellettive molto al di sopra della media che riescono bene a scuola e che mostrano uno sviluppo equilibrato, altri che a scuola non si fanno notare mostrando una buona capacità di adattamento ed altri infine che malgrado il loro diverso modo di agire sul piano intellettuale – e a volte a causa di esso – presentano grosse difficoltà di adattamento personale, scolastico e sociale. Alcuni manifestano il loro disagio soprattutto al di fuori del contesto scolastico.

Disporre di una grande motivazione verso la conoscenza ed essere più "maturi" dei coetanei può essere fonte di disagio nella misura in cui la maturazione psicologica non sia in sintonia con l'investimento conoscitivo. Nei casi più problematici, questa disarmonia dello sviluppo può causare una notevole sofferenza.

Tre sono i tipi di difficoltà che possono essere riscontrate in questa tipologia di allievi:

- 1) difficoltà collegate allo scarto esistente fra le forti attitudini in alcuni ambiti dell'attività intellettuale e la minore facilità, o le difficoltà, in altri ambiti;
- 2) difficoltà o incapacità ad adattarsi alle richieste scolastiche con la conseguenza di un possibile isolamento, sentimento di noia, fuga nel sogno, agitazione, rifiuto, ecc.;
- 3) difficoltà personali senza legame apparente con le potenzialità rilevate attraverso il quoziente intellettuale. Oltre ai loro problemi specifici, questi bambini possono poi manifestare a scuola tutti quei problemi che incontrano anche gli altri allievi nel corso del normale sviluppo.

Gli allievi detti "intellettualmente precoci" o "ad alto potenziale cognitivo", ai quali qui ci si riferisce, non sono quegli allievi che in classe riescono con facilità, che studiando poco ottengono buoni risultati grazie alla loro autonomia nei processi di apprendimento. Vi sono certamente molti allievi che hanno un quoziente intellettuale molto superiore alla norma che si sviluppano normalmente e che non pongono problema alcuno né a se stessi, né ai docenti, né ai genitori. Nel caso degli allievi con uno sviluppo intellettuale precoce, i docenti si trovano a bambini esigenti, che imparano in fretta, che non abbisognano di continue ripetizioni per acquisire nozioni o algoritmi esecutivi e che rapidamente si ritrovano in un contesto per loro poco stimolante. Sono allievi che possono assumere un atteggiamento individualista quando devono convivere in un ambiente eterogeneo. I docenti dovrebbero essere particolarmente attenti nel mantenere questi allievi all'interno del quadro definito, facendo sì che perseverino nell'attività scolastica quando vorrebbero mentalmente andare altrove e nel contempo dovrebbero fornire loro degli spazi stimolanti che soddisfino le loro curiosità. Lo sviluppo intellettuale precoce va ulteriormente stimolato oppure va contenuto a favore della ricerca di un miglior equilibrio con gli ambiti non intellettuali? Il problema è tuttora fonte di discussioni; quel che è certo è che la scuola deve cercare di riconoscere le differenze esistenti fra gli allievi per permettere a ognuno di svilupparsi nel migliore dei modi e deve evitare il rischio di diventare per qualcuno un luogo di sofferenza. Misure di differenziazione e di sostegno sono utili per ogni tipo di differenza e vanno previste anche per gli allievi che sono particolarmente interessati al sapere. Richieste di un'attenzione individualizzata valgono quindi per tutti gli allievi.

Le misure suggerite dagli organismi internazionali e dagli enti ufficiali nazionali indicano come:

- 1) i bambini, i ragazzi, gli allievi sono diversi fra loro e ogni diversità va, nella misura del possibile, riconosciuta e considerata nel sistema educativo. Fra queste differenze vi sono anche le differenze intellettuali;
- 2) il considerare le differenze non deve portare a discriminare o privilegiare una tipologia di situazioni personali per rapporto ad altre;
- 3) le soluzioni interne al normale funzionamento scolastico, fondate sul principio d'integrazione di tutti gli allievi, sono da privilegiare nell'assunzione di ogni tipo di differenza.

Le misure scolastiche proponibili in quest'ottica sono di incrementare l'informazione, di sostenere le misure di differenziazione pedagogica e didattica in modo da rendere l'insegnamento il più flessibile possibile, di predisporre la possibilità di variazioni curricolari (es. anticipazione della frequenza di una classe, decisa a seguito di un approfondimen-

to della specifica situazione), di adottare delle misure di sostegno come per gli allievi con importanti difficoltà scolastiche, di sensibilizzare gli ambiti scolastici su queste tematiche.

Una struttura scolastica efficace favorisce l'integrazione delle differenze sia attraverso misure di adattamento interno alle classi sia con misure che riguardano l'organizzazione curricolare. Dare la possibilità a tutti gli allievi di vivere con i coetanei le proprie e le altrui differenze, evitando le condizioni di sofferenza, è una prospettiva di evoluzione che la scuola ticinese ha intrapreso da qualche decennio e che merita di essere riconfermata.

### 1. Disposizioni all'indirizzo degli operatori della scuola dell'infanzia, della scuola elementare e della scuola media

Gli allievi intellettualmente precoci sono allievi che manifestano nell'ambito intellettuale uno sviluppo particolarmente avanzato o precoce, accompagnato o meno da problemi di adattamento psicologico, sociale, familiare e/o scolastico derivati, a volte, da una marcata dissincronia evolutiva. Alcuni possono manifestare anche a scuola sintomi legati a problemi di adattamento alle richieste del contesto.

#### 1.1 Principi

**1.1.1** Gli allievi intellettualmente precoci sia nell'ambito intellettuale sia in altri ambiti devono essere accolti e sostenuti come avviene per gli allievi che manifestano problemi di adattamento scolastico, intellettuali, di autonomia o di motivazione.

**1.1.2** Le differenze nello sviluppo intellettuale che questi allievi manifestano sono una ricchezza che non deve essere banalizzata o annullata in nome di una normalità statistica.

**1.1.3** L'adozione di misure che rispondono alle difficoltà manifestate dagli allievi è assicurata prioritariamente all'interno della scolarità regolare.

**1.1.4** Coerentemente con le scelte in materia di politica scolastica, si tratta di evitare il più possibile la creazione di una rete specifica o di classi speciali per rispondere a questa problematica.

**1.1.5** L'attenzione agli allievi intellettualmente precoci prende avvio con l'entrata nella scuola dell'infanzia e prosegue nel corso dell'obbligo scolastico. Con l'adozione del concordato HarmoS l'inizio dell'obbligo è previsto a 4 anni.

#### 1.2 Misure

Le misure adottabili riguardano diversi ambiti e si situano a livelli diversi. Le misure sotto elencate rappresentano un insieme di opzioni possibili che l'istituzione può fornire considerando anche le opportunità reali esistenti sul territorio o le risorse a disposizione. La scelta di quale misura risulta essere la più opportuna e di possibile attuazione in una situazione specifica viene decisa in seguito alla procedura di valutazione della situazione in esame.

##### 1.2.1 Misure generali concernenti il sistema scolastico

- Sviluppare una migliore conoscenza della problematica tramite l'incoraggiamento della ricerca, la

raccolta della documentazione esistente sul tema e la definizione di un osservatorio del fenomeno. In particolare si tratta di monitorare l'entità e l'evoluzione del fenomeno, costituire un punto di riferimento informativo, formulare proposte di formazione, stabilire contatti con enti e associazioni (responsabilità: Divisione della scuola tramite gli Uffici, Servizi di sostegno pedagogico (SSP), SUPSI-DFA).

- Stabilire all'interno dei SSP un insieme di procedure di valutazione, di osservazione e di diagnosi che corrisponda a una visione multidimensionale delle capacità dei bambini quale premessa a un'eventuale valutazione più dettagliata da parte dei Servizi medico-psicologici (responsabilità: SSP SC/ SM).
- Prevedere per i docenti titolari e di sostegno una sensibilizzazione e un'informazione concernente le diverse forme di differenze esistenti negli allievi affinché si sappia:
  - come accogliere le differenze degli allievi, anche nel caso di sviluppo intellettuale elevato;
  - osservare in modo dettagliato le capacità e le prestazioni degli allievi allo scopo di riconoscere le precocità intellettuali e le dissincronie più marcate;
  - svolgere un bilancio e una valutazione degli allievi al momento della manifestazione dei primi sintomi di disagio (responsabilità: USC e UIM tramite il SSP).

##### 1.2.2 Misure che gli istituti possono adottare

- Promuovere un atteggiamento di accettazione, di tolleranza e di valorizzazione delle differenze, come pure di rispetto, anche fra gli allievi (progetti di classe e d'istituto).
- Predisporre un "Progetto pedagogico" per gli allievi che manifestano delle difficoltà di adattamento, uno sviluppo intellettuale precoce e/o delle dissincronie significative (predisposizione da parte del docente titolare e di sostegno di obiettivi individuali con dispositivi di lavoro autonomo).
- Le misure che possono essere predisposte all'interno dell'attività scolastica sono:
  - misure di differenziazione all'interno della classe senza cambiamenti curricolari:
    - a. adattare il ritmo dell'insegnamento ai bisogni o alle possibilità di ogni allievo fornendo situazioni didattiche adatte alle particolarità dell'apprendimento;
    - b. pianificare un intervento indiretto e diretto del DSP;
    - c. fornire l'opportunità di una risorsa che assista l'allievo nel suo percorso formativo;
    - d. offrire un accompagnamento psicopedagogico ai docenti;
  - misure con parziali cambiamenti curricolari:
    - a. permettere il salto di una classe, una volta al massimo nel corso della scolarità obbligatoria. La decisione di autorizzazione è di competenza del Dipartimento a conclusione della procedura di valutazione indicata più avanti;

- misure che richiedono l'introduzione di risorse esterne.

### 1.2.3 Variazione delle metodologie d'insegnamento (responsabilità: docenti titolari e responsabili dell'insegnamento):

- predisporre dei momenti formativi nei quali gli allievi possano svolgere attività da loro scelte in funzione delle loro possibilità di arricchimento;
- utilizzare metodologie didattiche differenziate e flessibili che permettano agli allievi di trovare tempi, spazi e modi di lavoro che si adattino alle loro caratteristiche;
- utilizzare il lavoro di gruppo allo scopo di permettere il confronto con altre diversità (es. attività di tutoring);
- fornire spazi di arricchimento su obiettivi di sviluppo o anche in ambiti d'interesse personale;
- favorire l'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione.

### 1.2.4 Percorso curricolare (responsabilità: docente titolare e docente di sostegno pedagogico):

- usufruire delle possibilità date dall'organizzazione curricolare in cicli che permette agli allievi di progredire secondo un proprio ritmo;
- usufruire delle possibilità offerte dalle pluriclassi o dalle classi di livello successivo presenti nell'istituto;
- organizzare delle differenziazioni curricolari nel senso di:
  - anticipare determinati contenuti, argomenti od obiettivi;
  - compensare ritardi o carenze negli ambiti di sviluppo nei quali l'allievo riscontra difficoltà;
- organizzare degli spazi alternativi (sport, arte, ecc.) nei momenti in cui la classe svolge compiti su obiettivi che l'allievo ha già acquisito (ev. organizzati dalla famiglia in accordo con i docenti responsabili del Progetto pedagogico).

### 1.2.5 Genitori:

- dal momento che l'allievo è valutato come portatore di un vantaggio intellettuale significativo o di una dissincronia marcata, informare la famiglia e coinvolgerla nell'adozione delle misure da mettere in atto (responsabilità: docenti responsabili del Progetto pedagogico);
- prevedere dei momenti di comunicazione sistematici a ogni momento di passaggio di grado scolastico (responsabilità: docenti responsabili del Progetto pedagogico);
- disponibilità del sistema scolastico e dei suoi servizi a fornire consulenza alle famiglie che ne sentono la necessità.

## 1.3 Procedure concrete di valutazione e di realizzazione delle misure

La procedura di valutazione e di definizione delle misure si articola nel modo seguente:

1. assunzione d'informazioni tramite una fase di valutazione e di presa di contatto con i diversi partner interessati;
2. presa di decisione sulle misure da intraprendere a seguito della definizione di un Progetto pedagogico organizzato

dal docente titolare e dal docente di sostegno. La tempistica e il monitoraggio sono assicurati dal capogruppo del servizio di sostegno.

Più in dettaglio:

Una valutazione circostanziata è svolta dal SSP (con l'eventuale consulenza del Servizio medico-psicologico) e dal responsabile scolastico (ispettore nelle scuole comunali) in seguito alla richiesta formulata dalla famiglia o dalla scuola stessa.

Se la segnalazione proviene dalla famiglia, da persone o servizi esterni alla scuola:

- La raccolta della segnalazione da parte della scuola è accompagnata da un incontro con la famiglia dell'allievo segnalato (docente titolare, direttore, ispettore, capogruppo SSP o DSP).
- Il SSP, in collaborazione con l'autorità scolastica, è incaricato di raccogliere i dati anamnestici e di svolgere una valutazione della situazione (sviluppo cognitivo, capacità metacognitive, situazione scolastica, contesto socio-affettivo, aspetti medici, risorse contestuali e istituzionali, ...).
- La valutazione del SSP può essere accompagnata da una valutazione svolta da servizi esterni (Servizio medico-psicologico regionale<sup>2</sup>). Una valutazione da parte di servizi esterni è necessaria quale secondo parere nei casi nei quali si valuta l'opportunità di un salto di classe.
- La valutazione è discussa dal DSP, dal capogruppo SSP e dai responsabili scolastici (direttore, ispettore, ...) con il docente titolare / docente di classe / consiglio di classe. A seguito della valutazione viene definito il responsabile del Progetto pedagogico.
- I genitori vengono informati e sono coinvolti nella procedura di valutazione. Con l'allievo e la famiglia sono individuate e formulate le proposte d'intervento sulla base delle indicazioni emerse e delle risorse disponibili (interne agli istituti, del SSP oppure definite ad hoc).
- Le misure che implicano una decisione istituzionale vengono decretate in ultima istanza dall'autorità scolastica.
- L'evoluzione dell'allievo è valutata periodicamente dai docenti responsabili del Progetto pedagogico in collaborazione con la famiglia.

Se la segnalazione è interna alla scuola (docente, Servizio di sostegno, ...):

- Una valutazione completa è svolta dai servizi interni alla scuola, con l'eventuale consulenza del Servizio medico-psicologico (vedi sopra).
- La famiglia è coinvolta, i genitori sono informati della valutazione in corso. Sono discusse con l'allievo e la famiglia le proposte d'intervento sulla base delle indicazioni emerse e delle risorse disponibili.
- Le misure che implicano una decisione istituzionale vengono decretate in ultima istanza dall'autorità scolastica.
- A ogni scadenza scolastica, la situazione è rivalutata dai responsabili del Progetto pedagogico in collaborazione con la famiglia.

## Note

1 Le direttive qui presentate fanno seguito a un rapporto pubblicato nel 2004 (Dozio E., Bontà G.: Gli allievi detti "superdotati" e la scuola, o meglio gli allievi a sviluppo settoriale precoce e la scuola. Bellinzona: DECS).

2 Il costo della valutazione svolta dal Servizio medico-psicologico è a carico della famiglia e riconosciuto dalle Casse malattia.

# Costruire la ricchezza delle nazioni riscoprendo la prima infanzia

di Dieter Schürch\*

Quasi 200 nazioni e circa 1'000 delegati hanno preso parte alla prima Conferenza mondiale sull'educazione e la protezione della prima infanzia, organizzata dall'UNESCO in collaborazione con la Federazione della Russia, che si è svolta a Mosca dal 27 al 29 settembre 2010. La Svizzera ha preso parte all'evento con una sua delegazione guidata dall'ambasciatore aggiunto a Mosca Stefan Estermann.

La Conferenza è l'ultimo anello di una catena che ha avuto origine dalla Dichiarazione operativa di Dakar, dell'anno 2000, nella quale si attribuisce alla prima infanzia un nuovo diritto di cittadinanza e si considera l'Educazione e la Protezione della Prima Infanzia (EPPI) un obiettivo educativo prioritario<sup>1</sup>.

La Conferenza di Mosca ha avuto lo scopo di:

- riaffermare i diritti del bambino in rapporto all'EPPI;
- fare un bilancio dei cambiamenti in atto a livello mondiale e far progredire i diritti della prima infanzia;
- identificare gli ostacoli che ancora impediscono la realizzazione di progetti che hanno lo scopo di attuare un'educazione di qualità;
- stabilire alcuni obiettivi intermedi e alcune strategie in relazione alla scadenza dell'anno 2015;
- identificare le variabili fondamentali che possono facilitare l'azione degli Stati membri;
- favorire, a livello mondiale, lo scambio di buone pratiche.

Nel seguito passiamo in rassegna alcuni risultati della Conferenza e, nella seconda parte, ci soffermiamo sull'attività della Commissione svizzera per l'UNESCO in rapporto alla situazione dell'EPPI in Svizzera.

## Risultati della Conferenza di Mosca

Innanzitutto si è potuto constatare una straordinaria convergenza dei risultati delle ricerche scientifiche condotte a livello mondiale in psicologia dello sviluppo e in neurologia. Con diverse sfumature tutti gli studi confermano l'importanza e il valore dei primi anni di vita rispetto all'apprendimento delle conoscenze di base. È stata ripetutamente rilevata la complessità del concetto "prima infanzia" in rapporto alle trasformazioni, molto rapide, che la caratterizzano dal punto di vista fisico, cognitivo, affettivo, sociale e linguistico.

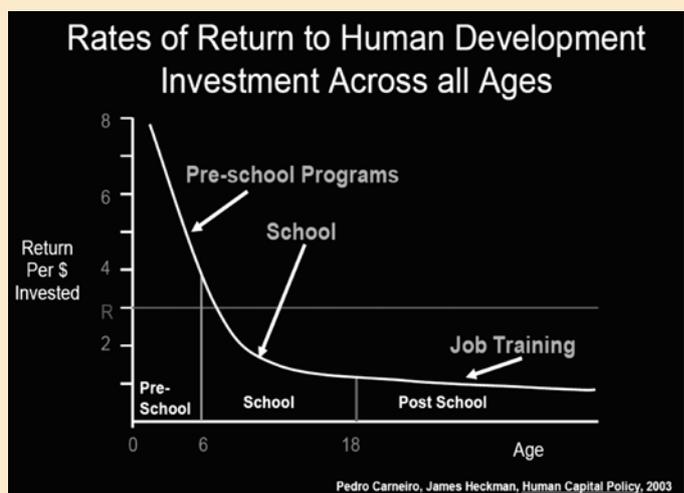
Nei primi tre anni di vita si strutturano le principali connessioni neurali. In larga parte le esperienze di quel periodo hanno un forte impatto sulle potenzialità di apprendimento e di adattamento all'ambiente fisico e sociale osservabile negli anni successivi (Martin et al., 2000; Malenka et al., 1999; Hensch, 2005; Mustard, 2002). La prima infanzia è anche una fase nella quale si osserva una elevata vulnerabilità: sono noti gli studi che attestano gli effetti negativi sullo sviluppo di contesti ambientali ed educativi poco stimolanti (Shonkoff et Philips, 2000; Mustard, 2002; Centre on the Developing Child at Harvard University, 2007).

La frase "Mai più nella vita un uomo è così aperto, così curioso, così capace di entusiasmo, così desideroso di apprendere e di essere creativo come nelle prime fasi dell'esistenza" (Hüther, 2007) riassume il senso dei numerosi interventi che hanno caratterizzato l'andamento della Conferenza. In generale si constata una certa unanimità attorno al paradigma che stabilisce un forte nesso tra il grado di riuscita scolastica e professionale e la qualità dell'ambiente che il neonato incontra nelle sue prime esperienze con il mondo.

Se la comunità scientifica presenta un fronte assai omogeneo, meno compatto e meno coerente è l'atteggiamento politico osservabile in molti Stati. La prima infanzia, intesa come investimento prioritario, incontra ancora molte ombre. Non poche sono le nazioni che lamentano una mancanza di attenzione verso la tematica educativa, e molti sono i casi nei quali la politica omette di stabilire un legame con le numerose implicazioni di natura sociale, economica e culturale, derivate da una diversa concezione del bambino dei primi anni di vita. La Conferenza di Mosca ha messo a nudo l'urgenza di un appello mondiale rivolto alla politica. Lo ha fatto evidenziando i vantaggi finanziari ed economici che possono derivare da un investimento nell'EPPI.

## Prima infanzia, un investimento anche economico

Gli studi condotti soprattutto dal premio Nobel in economia James Heckman giungono alla conclusione che il sostegno finanziario della prima infanzia presenta sostanziali vantaggi economici rispetto a qualsiasi altra forma di finanziamento in ambito educativo. La prima infanzia è un investimento che produce indubbi vantaggi a medio e a lungo termine (cfr. schema)<sup>2</sup>.



James Heckman and Dimitriy Masterov (2004). *Early Childhood Education for All – A Wise Investment, recommendations from the Conference “The Economic Impacts of Child Care and Early Education: Financing Solutions for the Future” conference, Dec. Massachusetts, USA.*

In altre parole, la qualità degli stimoli iniziali sarebbe in grado di ridurre in modo significativo i costi derivati dal recupero scolastico, dal re-inserimento sociale di giovani con problemi di disadattamento, dal venir meno di capacità di ri-orientamento delle competenze professionali, eccetera. Oltretutto, proprio gli interventi rimediati adottati dopo la prima infanzia (cfr. scolarità dell'obbligo) hanno sovente un effetto palliativo e non risolutivo dei problemi sorti.

A Mosca è stato pure ribadito che la qualità dell'educazione e della protezione nella prima infanzia ha non solo una valenza economica, ma anche un valore in sé in rapporto al miglioramento della condizione esistenziale dell'uomo, e ciò, soprattutto, alla luce di un mondo che richiede sempre



più un ampio ventaglio di risorse mentali e sociali. Numerosi studi mostrano come l'attenzione rivolta alla prima infanzia contribuisca ad attenuare le differenze sociali (Arnold, 2004), e ciò soprattutto in un'epoca caratterizzata da importanti flussi migratori che accentuano i problemi di natura linguistica e culturale.

Accanto alla volontà di consolidare le basi argomentative per un rilancio in chiave sociale e politica della prima infanzia, Mosca è stata pure un'occasione per raggiungere un consenso attorno ad alcuni principi educativi.

### Cosa si intende per EPPI?

Nonostante l'eterogeneità delle interpretazioni che gli Stati membri dell'UNESCO hanno attribuito in passato all'EPPI, è stato possibile raggiungere un accordo sulla seguente formulazione:

"L'EPPI comprende i servizi e i programmi che facilitano la sopravvivenza, la crescita, lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini – in modo particolare nell'ambito della salute, della nutrizione, dell'igiene, nello sviluppo cognitivo, sociale, fisico e affettivo – dalla nascita fino all'entrata nella scuola elementare in ambiti formali, informali e non formali".

Da notare come la definizione indichi la durata, "fino all'entrata nella scuola elementare", e come includa tutti i momenti che caratterizzano la vita del bambino.

Nella formulazione compare pure la parola "programmi", termine controverso che è al centro, anche nel nostro paese, di numerose discussioni. I programmi così intesi sono quelli destinati alla preparazione dei genitori, all'educazione dei bambini e alla formazione del personale che opera nei centri di accoglienza.

### Cosa significa formare?

Mosca è stata un'occasione per evocare, ma anche aggiornare, la tradizione della ricerca psicologica e sociale che fa capo a Lev Semenovitch Vygotskij. Nella circostanza del Congresso è apparso un numero speciale della rivista russa *Psychological science and education*<sup>3</sup>. In vari momenti è pure

stata ricordata l'opera di grandi pedagogisti e psicologi dell'infanzia svizzeri: Pestalozzi, Rousseau, Dottrens, Piaget, Aebli, Perret-Clermont. Soprattutto nel programma serale è stato concesso spazio a studiosi che conducono ricerche nel solco dei citati autori. In termini molto riassuntivi, dalle varie relazioni, si possono estrapolare alcune linee di tendenza che dovrebbero ispirare la formazione nella prima infanzia.

### Concepire il bambino come soggetto "competente" e "attivo" che cerca di interagire con il mondo con proprie idee e teorie

Il bambino si presenta alla nascita dotato di numerose predisposizioni che lo rendono soggetto capace di infiniti apprendimenti. Un soggetto che va alla ricerca di stimoli che "nutrono" il suo fondamentale bisogno di conoscenza, un soggetto dotato sin dalla nascita di una "complessità comportamentale".

### Creare occasioni precoci di apprendimento

L'apprendimento prende avvio dalla nascita, e sin dalla nascita si auspica la creazione di opportunità che siano in grado di richiamare e di stimolare l'attenzione del bambino. Inoltre, molti studi attestano il ruolo e l'importanza della qualità dell'ambiente intra-uterino nel periodo prenatale (Giovannelli, 1997).

### Considerare la formazione come assimilazione, ricerca, scoperta del mondo, sempre in contesti relazionali sociali e globali

La dimensione relazionale è la sorgente privilegiata dello sviluppo. La relazione con il bambino deve essere concepita nella sua complessità psicofisica. La coerenza e la continuità educativa sono componenti della qualità dell'EPPI.

### Stabilire uno stretto rapporto tra gioco e apprendimento

Il gioco è lo strumento privilegiato con cui il bambino si rapporta al mondo che lo circonda. Il gioco, e il giocattolo, meritano di essere studiati in permanenza con grande attenzione. In un mondo di tecnologie e di mercato globale, i giocattoli non sempre rispettano le esigenze psicofisiche del bambino. Da molte parti si auspica la creazione di organi di vigilanza sul "prodotto" giocattolo.

### Concepire un ambiente stimolante e variato in grado di favorire processi di apprendimento

La variazione degli stimoli è uno strumento che favorisce la scoperta e il consolidamento delle inclinazioni mentali ed affettive del bambino.

In generale, l'atto educativo e formativo percorre strade complesse; l'educazione non incide mai direttamente sulla psiche del bambino. Il concetto di "nuova cittadinanza" accentua il ruolo e l'importanza della qualità sociale ed ambientale (nel senso di paesaggio naturale e costruito); l'agire educativo non deve fare astrazione dal contesto culturale all'interno del quale esso si realizza.

### Riduzione delle ineguaglianze sociali

Numerose ricerche mostrano che, indipendentemente dall'appartenenza sociale, culturale, economica e religiosa del bambino, la formazione nella prima infanzia è in grado di ridurre in modo significativo le differenze dovute a condizioni iniziali sfavorevoli. Bambini con genitori che appartengono a classi con basso reddito, se hanno seguito un programma di apprendimento precoce, sono in grado di raggiungere i medesimi risultati dei bambini appartenenti alla classe media, e che hanno frequentato una scuola dell'infanzia (Short, 1985, citato da Arnold, 2004).

### L'EPPI nel mondo

Negli ultimi trenta anni a livello mondiale gli Stati hanno investito molto e il numero di bambini iscritti in un programma prescolare è triplicato (UNESCO 2006). Tale dato attesta che è stato recepito il messaggio rivolto agli Enti pubblici per una "educazione e protezione della prima infanzia, in modo particolare per i bambini più sfavoriti e vulnerabili".

Il tasso di scolarizzazione nell'insegnamento pre-primario è passato dal 33% al 40% tra il 1999 e l'anno 2005, vale a dire un aumento del 7%. Il numero di bambini iscritti in scuole della prima infanzia è aumentato di 20 milioni tra il 1999 e il 2005, raggiungendo la cifra di 132 milioni. I progressi più significativi si registrano nell'Asia del Sud (76%) nonché nell'Africa sub-sahariana (61%), e, in misura inferiore, in America latina e nei Caraibi.

Ciononostante negli Stati arabi e nell'Africa sub-sahariana la formazione della prima infanzia è rimasta al di sotto del 20%<sup>4</sup>.

### Altre conclusioni in breve

Ricordiamo nel seguito alcuni punti fermi che hanno visto una forte convergenza di pareri.

#### Mancanza di una concezione olistica

In molti Stati si nota una frattura nell'attuazione dell'EPPI tra settori dell'amministrazione che non comunicano tra loro: salute, economia, educazione, socialità.

#### Problema di alcuni Stati dell'Africa

Esistono realtà rispetto alle quali gli Stati più avanzati non possono rimanere indifferenti, l'EPPI progredisce ancora in modo troppo lento e certi risultati auspicati dall'UNESCO per il 2015 non saranno raggiunti.

#### Ruolo del gioco e del giocattolo

Si riconosce il ruolo insostituibile del gioco, ma si avverte altresì l'importanza di vigilare su ciò che la società/il mercato produce per allettare il bambino.

#### Ambiente tecnologico

La tecnologia, nella sua forma più pervasiva, muta il contesto ambientale, si aprono perciò nuovi importanti ambiti che meritano di essere studiati.

#### Ruolo dello Stato

Visto che la politica continua a non concedere uno spazio adeguato all'EPPI, si apre la strada al finanziamento privato. Se tale tendenza può essere considerata opportuna per varie forme di rilancio e di promozione dell'EPPI, essa non deve sostituire il ruolo che spetta allo Stato.

### Posizione della Svizzera nel contesto internazionale

Nel 2008 la Commissione svizzera per l'UNESCO, con il sostegno di alcune Fondazioni finanziatrici, ha dato mandato alla prof.ssa Margrit Stamm dell'Università di Friburgo di svolgere un'indagine con lo scopo di rilevare lo stato dell'EPPI in Svizzera in rapporto ad altri paesi.

Lo studio è stato pubblicato nel corso dell'autunno del 2010<sup>5</sup> e fornisce un quadro d'insieme che solleva molti interrogativi.

Rispetto a ciò che viene fatto negli Stati confinanti, la Svizzera presenta una forte eterogeneità di interpretazione dell'EPPI e una insufficiente attività di ricerca e di documentazione.

Ambito	CH	Condizioni minime OECD/UNICEF
PIL	0,2%	1%
Prima dei 3 anni	meno del 5%	25%
Bambini di 4 anni	39%	80%
Tra i 3 e i 6 anni	45%	68%
Personale con formazione universitaria	meno del 50%	50%
Congedo maternità	16 settimane	1 anno/metà stipendio

Oltre a ciò, lo studio rileva:

- la mancanza di una rete di scambi di pratiche e di ricerche a livello internazionale;
- l'assenza di una piattaforma informativa nazionale su ciò che viene fatto;
- la quasi totale mancanza di criteri che siano in grado di ispirare la qualità dell'offerta educativa;
- la debole qualificazione del personale che si occupa di EPPI;
- la mancanza di una strategia globale che sappia rispondere alle esigenze del nostro tempo;
- lo scarso coinvolgimento della politica.

### Priorità della Commissione svizzera per l'UNESCO<sup>6</sup>

Alla luce dei risultati dello studio Stamm e in relazione alle concezioni e ai progetti che caratterizzano il divenire dell'educazione a livello internazionale<sup>7</sup>, la Commissione svizzera per l'UNESCO ha deciso di conferire all'educazione/formazione della prima infanzia un elevato grado di priorità.

Nel suo ruolo di ente chiamato a favorire la presa di coscienza della società civile su tematiche di particolare rilevanza ambientale ed educativa, essa ha deciso di operare in cinque direzioni prioritarie, che sono:

#### 1. La famiglia deve essere rafforzata affinché possa esprimere il proprio potenziale

La famiglia rappresenta il nucleo di riferimento di qualsiasi iniziativa e di qualsiasi progetto. L'UNESCO sollecita l'adozione di misure che siano in grado di dare un supporto concreto a famiglie che si trovano in difficoltà nell'adempiere al loro ruolo educativo<sup>8</sup>.

#### 2. Le offerte di custodia complementari alla famiglia devono essere sviluppate al fine di diventare luoghi dedicati all'educazione

Se da un lato l'offerta di servizi di accoglienza per bambini che appartengono alla fascia della prima infanzia sembra rispondere a criteri quantitativi<sup>9</sup>, dall'altro si rileva la mancanza di criteri (riferimenti) programmatici riconosciuti che siano in grado di rispondere alle più moderne esigenze del settore. Anche in questo ambito la Commissione svizzera per l'UNESCO, in collaborazione con associazioni pubbliche e private, sta lanciando un programma che ha lo scopo di circoscrivere e di approfondire la tematica (Bolz, Wetter, Wustmann, 2009).

Ambito	Livello raggiunto <sup>10</sup>				
	1	2	3	4	5
Collegamenti a livello internazionale	•				
Ricerca FPI			•		
Strategia e orientamento		•			
Qualificazione del personale		•			
Consolidamento qualità pedagogica	•				
Offerte				•	
Bambini svantaggiati	•				
Ruolo dei genitori			•		
Collegamento dello studio con la FPI				•	
Discorso sociopolitico		•			

### 3. Occorre potenziare notevolmente la ricerca e la didattica in materia di educazione della prima infanzia in Svizzera

La Svizzera ha alle spalle una storia di ricerche in ambito pedagogico e psicologico che l'hanno resa famosa in tutto il mondo<sup>11</sup>. Purtroppo negli ultimi decenni le fondamenta della ricerca sullo sviluppo infantile in ambito psicosociale non hanno avuto il seguito auspicato, pochi sono gli studiosi che ancora operano nel settore e quasi nulle sono le collaborazioni. L'UNESCO sta cercando di rilanciare la ricerca nel settore dell'EPPI in Svizzera, da un lato, attraverso una ricognizione dei ricercatori, e, dall'altro, rilevando le possibili fonti di finanziamento in grado di garantire una base di ricerca permanente in Svizzera<sup>12</sup>.

### 4. È necessario un ripensamento delle competenze politiche per l'educazione della prima infanzia

La politica in Svizzera non ha ancora saputo cogliere il valore sociale ed economico dell'EPPI. Anche su questo terreno l'UNESCO sta conducendo una campagna di informazione e di sensibilizzazione, campagna che ha sinora visto l'adesione di molti parlamentari appartenenti a tutte le aree partitiche.

### 5. Occorrono maggiori investimenti nell'educazione, nella custodia e nella formazione della prima infanzia

L'opera di rilancio dell'EPPI in Svizzera richiede un accresciuto sostegno finanziario. Un primo passo in tale senso è rappresentato dal coordinamento delle risorse disponibili nei vari Dipartimenti federali che, direttamente, e indirettamente, supportano iniziative che toccano la prima infanzia. Oltre a ciò l'UNESCO si impegna manifestando il suo punto di vista e il suo sostegno ai progetti che hanno lo scopo di migliorare la condizione educativa del bambino nei primi anni di vita e delle rispettive famiglie.

### Considerazioni personali

In un contesto di confronto internazionale il Ticino ha una tradizione pedagogica legata alla scuola dell'infanzia di grande attualità. Ciò che per noi risulta scontato, è per molte regioni della Svizzera e dell'Europa terreno di scoperta e di innovazione. Nei vari contatti che abbiamo avuto il piacere di allacciare con rappresentanti di altri Stati, abbiamo avuto la netta impressione che il Ticino potrebbe svolgere un ruolo

interessante quale modello di pratiche educative rivolte alla fascia dei bambini tra i 3 e i 6 anni. Una disponibilità a collaborare in ambiti internazionali, in modo particolare con paesi confinanti, e con paesi in via di sviluppo, potrebbe apportare un'interessante visibilità al nostro Cantone. La Conferenza di Mosca ha messo in luce il particolare momento storico della prima infanzia e ha confermato l'esistenza di una comunità mondiale impegnata a conferire nuovo senso a questa fase fondamentale della vita dell'uomo.

\* Psicologo, membro della Commissione svizzera per l'UNESCO

## Bibliografia

- Arnold, C. (2004). Positioning ECCD in the 21st Century. Dans: *Coordinators' Notebook*, N° 28. Groupe consultatif sur la petite enfance, le soin et le développement (ECCD). Ryerson. Toronto, Canada.
- Bolz M., Wetter M., Wustmann C. (2009). *Grundlagenpapier: Bildungspläne für die familien- und schulgängende Kinderbetreuung. Was hat Kinderbetreuung mit Bildung zu tun? Was sind Bildungspläne? Bildungspläne auch in der Schweiz?* NetzwerkKinderbetreuung.
- Giovanelli G. (1997). *Prenascere, nascere, rinascere*. Ed.: Carocci.
- Heckman J., Masterov D. (2004). *The Economic Impacts of Child Care and Early Education: Financing Solutions for the Future*, Conference, Dec. Massachusetts, USA.
- Hensch, T. (2005). Critical period plasticity in local cortical circuits. *Nature Reviews, Neuroscience*, 6, 877-888.
- Hüther, G. (2007). Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In G. Opp & M. Fingerle (Herg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiken und Resilienz*. Ernst Reinhardt: München.
- Malenka, R., et Nicoll, R. (1999). Long-term potentiation: A decade of progress? *Science*, 285, 1870-1874.
- Martin, S., Grimwood, P., et Morris, R. (2000). Synaptic plasticity and memory: An evaluation of the hypothesis. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 649-711.
- Mustard, J.F. (2002). Early Child Development and the Brain: the Base for Health, Learning and Behaviour throughout Life. Dans: M.E. Young (Ed) *From Early Child Development to Human Development: Investing in our Children's Future*. Banque mondiale.
- Shonkoff, J., et Phillips, D. (Eds.) (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioural and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine. Washington D.C.: National Academy Press.
- Stamm M., Edelmann D. (2009). *Frühkindliche Bildung Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Rüegger Verlag.

## Note

- 1 Cfr. Documento concettuale (2010), *Construire la richesse des Nations*, UNESCO.
- 2 In una riunione indetta dalla Banca Interamericana nel 2007, alla presenza di una trentina di economisti di fama, si è concluso che, tra le 29 opzioni individuate per fronteggiare il problema della spesa pubblica, l'investimento nella formazione della prima infanzia è la strategia di maggiore efficacia.
- 3 Psychological science and education (2010). *Perspectives on early childhood care and education*. No. 3: Mosca.
- 4 Queste due regioni rappresentano i tre quarti dei paesi in cui la formazione della prima infanzia è inferiore al 30%.
- 5 Stamm M., Edelmann D. (2009). *Frühkindliche Bildung Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Rüegger Verlag. Le tabelle illustrate sono tratte dalla citata pubblicazione.
- 6 Composizione Commissione svizzera per l'UNESCO, progetto Formazione prima infanzia: Heinz Altorfer (presidente), Thomas Baumann, Pierre Varcher, Dieter Schürch, Karin Parc (segretaria).
- 7 Cfr. in modo particolare la Conferenza di Mosca.
- 8 A-primo è un esempio di progetto pilota a livello nazionale che opera nel senso indicato.
- 9 Numero di posti disponibili.
- 10 Il punteggio 1 significa livello molto basso, il punteggio 5 significa livello ottimale.
- 11 Cfr. paragrafo Cosa significa formare?
- 12 Cfr. il sito UNESCO: [www.fruehkindliche-bildung.ch](http://www.fruehkindliche-bildung.ch)

# Una giornata a scuola con «Ticino Cuore»

di Silvia Parianotti\*

## Introduzione

Nell'ambito del "Piano di intervento cantonale primario in caso di arresto cardiaco", *Ticino Cuore* promuove la formazione BLS-DAE rivolta agli allievi di quarta media di tutte le scuole ticinesi.

Il progetto, parzialmente finanziato dal Cantone (risoluzione 372 del 4 febbraio 2009) è partito lo scorso anno scolastico (2009-2010). Si tratta di una "prima" a livello nazionale e vede coinvolti circa 3'200 allievi di quarta media all'anno per quattro anni, ripartiti in 41 sedi scolastiche e 159 classi.

Il corso, della durata di un'intera giornata scolastica, ha i seguenti obiettivi: riconoscere precocemente una situazione di emergenza; attivare correttamente i servizi di soccorso professionali; applicare le prime manovre rianimatorie in sicurezza (rianimazione di base e uso del defibrillatore); riflettere sui comportamenti che aumentano il rischio di malattie cardiovascolari.

Di seguito ecco la libera descrizione di una giornata trascorsa con gli studenti.

## Una giornata davvero speciale

Sono le 07.00 e sono in auto. La mia meta è la scuola media poiché oggi, insieme ai soccorritori diplomati dei servizi ambulanza, faremo il corso di rianimazione, il BLS-DAE. Anche loro sono in auto, sicuramente immersi nel traffico intenso tipico del mattino. Sul

marciapiede diverse persone camminano con passo sicuro, sempre di fretta perché al mattino è così per tutti: il treno, la coincidenza, il bus, l'appuntamento al quale non si può arrivare in ritardo! Che stress!

Quando vado nelle scuole spesso mi capita di sentirmi un pochino preoccupata, mi chiedo: "chi incontrerò oggi?", "sarò in grado di interessarli, di motivarli, di farli riflettere?", "capiranno quanto è importante, che non è un gioco?".

Ho parcheggiato e ho le braccia cariche di materiale e di documentazione. In lontananza vedo alcuni ragazzi che si avvicinano con passo lento, direi anche un pochino "strascicante" e chiacchierano rumorosamente. So per certo che non entreranno prima della "campanella ufficiale", mai perdere gli ultimi minuti di libertà!

Vedo padiglioni e lunghi corridoi che inizialmente mi disorientano un pochino. Molte scuole sono simili architettonicamente, ma quando capita di visitarle prima del corso, magari per un incontro con il direttore o con un docente, percepisco un ambiente particolare, un'atmosfera particolare, un'identità propria. Ancora silenzio... Nome utente, password PC, beamer, visualizzazione della presentazione Power Point: vediamo un po', i filmati si vedono? Le immagini sono importanti. Quello delle vie aeree sì, altri no, ecco! Come spesso accade! Non im-

porta, posso recuperarli dalla penna USB e da internet... Sento il rumore delle ruote delle valigie in arrivo, ecco i colleghi che salutano e allestiscono le altre aule che saranno utilizzate. Ieri diversi di loro erano "sul campo", devono aver fatto molti interventi perché dal mio ufficio, che si affaccia sulla strada, sentivo in continuazione le sirene. Chissà chi erano tutte quelle persone, cosa è successo e come stanno. Oggi i soccorritori assumono un altro ruolo e non solo perché la formazione alla popolazione fa parte della missione dei Servizi ambulanza, ma anche perché sanno che nelle situazioni di emergenza, in particolare quando la vita di una persona è in pericolo, l'intervento tempestivo di chi si trova accanto alla vittima è determinante. Lo sa bene anche Luca: se il suo amico non avesse capito che c'era qualche cosa che non andava, se non avesse dato subito l'allarme, se... se... se...

Da una valigia ecco spuntare il manichino, vestito sempre con la solita tuta grigia; per essere corretta dovrei dire "la signorina manichino" perché sembra che i tratti del viso appartengano ad una giovane e bellissima ragazza ritrovata molti, molti anni fa sulla riva della Senna. A dire la verità molti ragazzi non si accorgono subito che è "una lei", forse i tratti non sono così somiglianti... Prima o poi dovremo deciderci a truccarla un pochino e a metterle una parrucca, magari prendendo spunto dagli "emo".

In ogni aula che utilizzeremo facciamo spazio, mettiamo per terra il manichino e il simulatore DAE, che è proprio uguale a quello vero. Le esercitazioni pratiche sono molto importanti, bisogna provare, provare e provare.

Penso al passato e ai film in televisione: palette, gel, carica a 360, via tutti! ...E scarica! L'immagine che molte persone hanno sul tema della rianimazione dipende spesso dalle serie televisive, non tutto però è vero!

Oggi, grazie alla tecnologia e al progetto attivo sul nostro territorio questi apparecchi sono maggiormente accessibili e utilizzabili da tutte le persone adeguatamente formate e responsabili, compresi i nostri studenti: con tali apparecchi e con le prime manovre rianimatorie si possono salvare molte persone da morte certa, anche se non tutte purtroppo.

© fotopedrazzini.ch



Punto della situazione con gli altri istruttori, suddivisione dei compiti, organizzazione e ultimi minuti “liberi” anche per noi, perché poi non c’è più tempo: la teoria, le dimostrazioni, i video, la suddivisione in piccoli gruppi, gli spostamenti veloci nelle altre aule, le esercitazioni e poi ancora tutti insieme per la seconda parte del corso e così via. I ragazzi richiedono molta attenzione poiché è necessario saper cogliere parole, espressioni, sfumature che ti fanno capire se l’obiettivo è vicino o se devi cambiare strategia... L’impegno è grande per loro e per noi, alla sera siamo tutti “distrutti”.

Eccoli arrivare. Mi soffermo a guardare un ragazzo con un giubbotto in pelle nera dall’aria sicura, due belle ragazze con lunghi capelli e trucco marcato e, in seguito, un altro studente che indossa una felpa con il cappuccio in testa e che prende subito posto nell’angolino in fondo insieme ai suoi amici. Oggi possono sedersi liberamente e subito le alleanze si fanno notare: i migliori amici vicini, i gruppetti di ragazze con jeans stretti e ancora il tipo taciturno e dall’aria indifferente con lo sguardo che tocca il pavimento.

E il docente? Eccolo, sembra un pochino imbarazzato. Anche per lui è una giornata diversa: oggi è seduto con i ragazzi e lavora con loro, l’aver una preparazione pedagogica in questo caso non avvantaggia, non dà la garanzia di essere il più bravo o di apprendere subito, anche per lui è necessario un impegno importante. Mi ricordo di aver sentito dire “ehi raga, guardate il sore” o “prof, sono più bravo io, ha visto?”. Oggi siamo tutti uguali!

Nel corso ci sono diversi ingredienti, anche “emozionali”. Non si impara solo a mettere correttamente le mani sul torace e a premere velocemente, ci si confronta con il tema della responsabilità, della prevenzione, della morte, delle aspettative... A volte, senza volerlo, si toccano tasti dolorosi, e... ricordi, esperienze passate o recenti emergono improvvisamente. Ma durante la giornata ci sono anche momenti in cui arriva la risata – ci vuole – che a volte serve per nascondere un iniziale imbarazzo nel toccare il manichino o nel mostrarsi di fronte a tutti durante le esercitazioni pratiche... e poi ancora arrivano gli interventi dei ragazzi che ti fanno capire che “ci so-



© fotopedrazzini.ch

no”, che riflettono, che sono grandi, anzi “mega-grandì”, e che hanno una “mega-sensibilità”! E l’impegno? Ricordo ancora l’emozione che ho provato quando una giovane in difficoltà e fortemente a disagio ha superato brillantemente il test pratico. Percepivo chiaramente l’incoraggiamento dei compagni anche nei loro sguardi che volevano dire “dai che ce la fai, ci siamo, ti sosteniamo”. Con coraggio ha messo da parte il suo disagio e ha dimostrato a tutti, per prima a se stessa, che anche le sfide difficili possono essere vinte, basta impegnarsi. Lo stesso docente era stupito! Le compagne e i compagni hanno a lungo applaudito. Da parte mia occorre correggere le esercitazioni: so che sono un po’ severa ma il massaggio cardiaco è davvero importante! Se non è corretto è inefficace e l’ossigeno non potrà raggiungere gli organi vitali e... lo sappiamo, dopo tre-quattro minuti il cervello inizia a soffrire. Correggo l’intervento di un ragazzo, lui “sbuffa” un po’ ma ricomincia, si riposiziona, cerca il punto di compressione e spinge con forza ripetutamente, questa volta con il ritmo giusto grazie anche all’aiuto dei suoi compagni che, quasi intonando una canzone, contano “uno, due, tre, quattro, cinque, ...”. Adesso ci siamo, massaggio cardiaco perfetto!

I ragazzi capiscono che non vogliamo “supereroi” che mettono, tra l’altro, in pericolo la loro sicurezza o quella degli altri, capiscono che in fondo ognuno ha bisogno un po’ dell’altro anche se in alcuni momenti sembra di non aver bisogno di nessuno.

Come previsto la giornata è intensa e vola! Nel primo pomeriggio l’attenzione inizia un po’ a calare, lo capisco, ma si va avanti comunque tutti insieme, fino alla meta.

Arriva il momento dell’esame e un pochino di tensione si fa sentire, ma per chi si è impegnato durante la giornata non è così difficile. E dopo l’esame un grande sorriso di soddisfazione e una risata liberatoria!

Saluto i ragazzi e mi soffermo nuovamente a pensare: e se dovesse capitare proprio a uno di loro? Chi è vittima di arresto cardiaco non decide dove, quando e in presenza di chi stare male. Potrebbe accadere a tutti, anche a una di quelle persone che questa mattina camminava lungo la strada con passo sicuro. Una persona distesa a terra non ha lo stesso colore del manichino, può evocare spavento, paura... la realtà è un po’ diversa proprio perché siamo umani e come tali proviamo sentimenti ed emozioni. Non auguro a loro di trovarsi in questa situazione ma sono certa che, se capiterà, ci proveranno e agiranno correttamente!

Alzo lo sguardo, dalla finestra li posso ancora vedere, e penso a questa mattina: ora hanno messo il turbo e a “100 all’ora” si precipitano a prendere il bus. Libertà ritrovata fino a domani? Mi piacerebbe sapere cosa penseranno questa sera o nei prossimi giorni dell’esperienza fatta. Mi piacerebbe molto.

La nostra giornata non è ancora finita, dobbiamo risistemare tutto il materiale. È proprio in questo momento che spesso facciamo un bilancio generale della giornata e discutiamo degli eventuali miglioramenti da apportare. Se chiudo gli occhi riesco ancora a vedere le loro espressioni, le risate, il modo di fare e sento i loro commenti: è stata una giornata davvero speciale. Grazie ragazzi! Grazie di cuore!

\* Coordinatrice dei corsi BLS-DAE  
per le scuole



EIGER CLIMATE  
SCHULEN ÉCOLES SCUOLE

## CONCORSO NAZIONALE «EIGER-CLIMA-SCUOLE»

### Cambiamento climatico e ritiro dei ghiacciai

Escursione di due giorni tra l'8 agosto e il 7 settembre. Vivere da vicino il cambiamento climatico: sullo Jungfrauoch e sul ghiacciaio inferiore di Grindelwald. Costo: CHF 85.- a persona.

**Candidatura da inoltrare fino al 31.3.2011** (dettagli e modulo di candidatura su [www.eigerclimate.ch](http://www.eigerclimate.ch))

Condizioni:

1. Svolgere un esperimento sul clima con la classe
2. Impegnarsi per la realizzazione di un progetto climatico dopo l'escursione
3. Dimensione classe ed età: dai 20 ai 25 studenti tra l'8° e il 10° anno scolastico

### Sorteggio dell'escursione in autunno 2011

Possono parteciparvi 70 classi – la sorte deciderà chi tra i candidati sarà il fortunato.

**Patronato:** Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE)

### Comunità di progetto «Eiger-Clima-Scuole»

Un'iniziativa della BKW FMB Energie SA



Condizioni per la partecipazione e ulteriori informazioni su [www.eigerclimate.ch](http://www.eigerclimate.ch)



Per le vostre escursioni, pensateci.

**FART SA** Ferrovie Autolinee Regionali Ticinesi

Tel. 091/ 756 04 00 – Fax 091/ 756 04 99

[fart@centovalli.ch](mailto:fart@centovalli.ch)

[www.centovalli.ch](http://www.centovalli.ch) – [www.lagomaggioreexpress.com](http://www.lagomaggioreexpress.com)

## Il mestiere del teatro

**Scuola Teatro Dimitri**  
Scuola universitaria  
professionale  
di teatro di movimento  
Verscio

**Bachelor of Arts  
in Theater  
Master of Arts  
in Theater**  
Corsi pasquali  
ed estivi

**Informazioni:**  
Telefono  
+41 (0)91 796 24 14  
[www.  
scuolateatrodimitri.ch](http://www.scuolateatrodimitri.ch)

Sono aperte le iscrizioni  
agli esami preliminari  
per il corso Bachelor



**SUPSI**  
Scuola Universitaria  
Professionale  
della Svizzera Italiana

**tipress**

**sa**

**Agenzia  
fotografica**

### Agenzia fotografica e fotogiornalistica online del Canton Ticino

#### ■ [www.tipress.ch](http://www.tipress.ch)

La nostra produzione  
a portata di mouse.

Ti-Press SA  
Via Cesarea 10/cp 296  
6855 Stabio

Tel. +41 91 641 71 71  
Fax +41 91 641 71 79  
e-mail: [info@tipress.ch](mailto:info@tipress.ch)

# Licei ticinesi alla terza edizione delle ECOLADES

di Elena Malinverno\*

Dal 7 al 9 maggio dello scorso anno a La Chaux-de-Fonds e Le Locle si è svolta la terza edizione delle ECOLADES, un festival romando organizzato ogni tre anni, animato da allievi delle scuole post-obbligatorie e che ha riunito circa 1'200 studenti. Il programma, molto ricco, prevedeva 60 proposte tra spettacoli teatrali, danza, concerti, esposizioni e produzioni audiovisive, aperte al pubblico e gratuite, da scoprire in 20 sale. Non solo le scuole ticinesi hanno accolto l'invito (ricordiamo che nella seconda edizione il Ticino era stato l'ospite d'onore), ma anche quelle dei cinque cantoni romandi, di Berna, Appenzello, della Francia, e, ospite d'eccezione, il Collège Nouvelles Frontières de Gati-neau (Québec).

Il Festival ha avuto inizio venerdì 7 maggio alle 17.00 con la cerimonia di apertura che si è svolta nella prestigiosa sala del Teatro di La Chaux-de-Fonds "L'heure bleue", rinomata per la splendida acustica e utilizzata anche da case discografiche quali la *Deutsche Grammophon* o la *Emi* per l'incisione di dischi di musica classica.

La manifestazione ha permesso di valorizzare il potenziale artistico e culturale delle scuole medie superiori, di favorire i contatti tra scuole e di conoscere nuovi studenti: un'occasione importantissima per la formazione dei giovani. Con queste attività gli allievi hanno avuto anche l'opportunità di confrontarsi con sé stessi e con il pubblico, mostrando le proprie capacità in diversi ambiti artistici.

Molti ticinesi sono stati coinvolti in questa esperienza. Il Canton Ticino è stato rappresentato in particolare da allievi dei Licei di Bellinzona (85), Locarno (66), Lugano 1 (81), Lugano 2 (26) e Mendrisio (36), che si sono esibiti in ambito teatrale e musicale. Alcune sedi hanno partecipato sia con un gruppo teatrale sia con il coro e l'orchestra. I docenti responsabili delle attività hanno potuto contare anche sulla disponibilità di diversi colleghi delle rispettive sedi che già durante l'anno scolastico hanno seguito regolarmente le prove del coro e dell'orchestra e si sono anche recati con i ragazzi a La Chaux-de-Fonds.

Il Liceo di Lugano 1 ha dato avvio alla serie di presentazioni ticinesi venerdì sera con lo spettacolo teatrale *Pallotto-*

*le su Broadway* di Woody Allen, curato da Andrea Carbin.

Sabato 8 maggio alle 14.00 il gruppo teatrale del Liceo di Bellinzona ha presentato la pièce *Rinoceronte* di Eugène Ionesco; gli allievi sono stati preparati da Katia Troise. Alle 17.00 i coristi e i musicisti di Locarno e Bellinzona, sotto la direzione di Matteo Bronz, Gabriele Cavadini e don Rinaldo Romagnoli, hanno proposto un viaggio nella musica tra vari periodi e autori, fra cui Jacob Arcadelt, Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, fino ai più moderni Mariano Mores, Karl Jenkins e Zequinha de Abreu, alternando brani per coro a cappella, per sola orchestra e per coro e orchestra. Alla stessa ora era in programma lo spettacolo del Liceo di Lugano 2 *Supplici* di Eschilo, curato da Natalia Lepori.

Sempre tra le rappresentazioni teatrali, alle 20.30 il gruppo teatrale di Locarno, sotto la guida di Vittore Nason, ha messo in scena la *Turandot* di Carlo Gozzi; i costumi per lo spettacolo sono stati realizzati dalla Scuola d'arti e mestieri della sartoria di Biasca, con cui per l'occasione è nata una bella collaborazione.

La giornata si è conclusa alle 24.00 con *Sotto Sopra*, una selezione di arie gitanne, irlandesi, eccetera di un gruppo di allievi del Liceo di Mendrisio.

Anche la domenica erano previste esibizioni ticinesi: alle 10.00 lo spettacolo *Isabella, tre Caravelle e un Cacciaballe* di Dario Fo del gruppo del Liceo di

Mendrisio, che è stato preparato da Carlo Pontinelli e Karol Costa, e alle 11.00 un *Viaggio musicale* nello spazio e nel tempo proposto dal coro e dal gruppo strumentale del Liceo di Lugano 1, che, sotto la direzione di Carlo Frigerio e Lorenzo Quattropiani, hanno eseguito brani di Bach, Pergolesi, Mozart, Verdi, ma anche di Bennato, dei Pink Floyd, di Piazzolla e di altri compositori e gruppi più moderni.

Tutte le rappresentazioni delle scuole ticinesi sono state di alto livello e hanno riscosso un ottimo successo tra il numeroso pubblico della manifestazione, sempre molto caloroso, costituito soprattutto da molte persone del luogo e da allievi di altre scuole.

Quindi anche i giovani partecipanti ticinesi hanno testimoniato l'importanza del settore artistico nella formazione scolastica e si sono fatti onore. Il grande riconoscimento ricevuto durante questa manifestazione ha quindi compensato l'enorme impegno e i molti sacrifici degli ultimi mesi, quali ad esempio le numerose prove fuori orario scolastico.

Per ogni partecipante alle ECOLADES, la manifestazione è stata certamente un'indimenticabile occasione per ammirare il lavoro di tanti studenti e ha portato molto entusiasmo e forti emozioni.

Gli organizzatori hanno già dato appuntamento anche ai ticinesi per una nuova sfida: le ECOLADES del 2013.

\* Docente presso il Liceo di Locarno



# Eros Ratti, «Voglio fare il cittadino»

di Carlo Clementi\*

Ho avuto il piacere di conoscere di persona Eros Ratti nel 2004 nell'ambito della settimana di approfondimento organizzata dal Liceo di Lugano 2.

Da diversi anni nel nostro Istituto viene allestito, nel mese di aprile, un programma speciale in cui gli allievi possono svolgere attività di vario genere, diverse dalle normali ore di lezione. Si tratta di attività proposte sia dagli studenti stessi sia dai docenti.

La Commissione civica, di cui ero membro unitamente al collega Aurelio Sargenti, aveva organizzato nel 2004 una giornata di riflessione per gli allievi di prima liceo dedicata al Comune. In quell'occasione abbiamo invitato, tra gli altri ospiti, Eros Ratti a parlarci di un argomento a lui familiare, il Comune appunto.

È nata così una preziosa collaborazione che è proseguita negli anni: l'autore mi inviava "in esclusiva" le lezioni che stava man mano preparando per la realizzazione del testo affinché le verificassi in classe con gli allievi. Oggi questa collaborazione si concretizza con la pubblicazione dal titolo *Voglio fare il cittadino*.

Prima di analizzarne il contenuto, mi sono chiesto qual è il significato da attribuire all'espressione "essere cittadino" o "fare il cittadino". Eros Ratti, a pagina 9, risponde: «Oggi, se voglio fare il

cittadino nell'ambito di questo Stato federativo che si chiama Svizzera, devo avantutto, possedere la cittadinanza che è la condizione *sine qua non* per poter esercitare i propri diritti ed assolvere i propri doveri» (Cittadinanza che si detiene con l'attinenza comunale).

Il concetto di cittadinanza ha assunto nel tempo significati diversi. Senza voler ricorrere a dotte disquisizioni, conviene ricordare che il termine "cittadino" deriva da "città". Per i latini la parola "CIVITAS" (cioè città) ha dato origine alla parola "CIVILITAS" (cioè civiltà). Questo vuol dire che per i Romani la civiltà, vale a dire quell'insieme di usanze e di comportamenti, di fattori culturali e materiali, che distinguevano gli uomini progrediti dai barbari, prendeva vita soltanto nei contesti urbani. I letterati esaltavano spesso la vita dei campi, ma si trattava di un motivo poetico – il sogno di un mondo diverso, sereno, senza affanni – che aveva scarso riscontro nella vita reale. Per i Romani, la vera vita era quella urbana (De Corradi, Giardina, Gregori, *Il mosaico e gli specchi*, Laterza, pag. 34).

"Essere cittadino significava disporre della cittadinanza, dunque dei requisiti indispensabili per determinare giuridicamente e politicamente l'appartenenza di un individuo alla comunità statale. Nell'antica Roma la cittadinanza denotava la condizione, tipica dell'uomo libero, che gli permetteva di far parte della comunità sovrana e di avere accesso al godimento dei diritti civili e al diritto-dovere di difendere la Patria" (Paolo Cesi, *Dizionario Enciclopedico Garzanti*, pp. 318, 319).

Il concetto di civiltà, unitamente a quello di cittadinanza, così come descritto, è durato in Europa diversi secoli, almeno fino al XV. Dal 1400 in poi e, in parte, fino al 1700, esso ha continuato a mantenere questo significato, ma con un connotato spiccatamente morale. Infatti *civilité* e *civility* significavano soprattutto il comportamento virtuoso, rispettoso delle convivenze sociali, espressione del modo raffinato di vivere in città e soprattutto a corte. Con l'illuminismo il processo di incivilimento viene concepito come movimento universale di emancipazione dell'uomo e di perfezionamento dell'umanità.

Si può dunque affermare che, con l'Illuminismo e la Rivoluzione francese,

il concetto di civilizzazione – e quindi di cittadinanza – viene ad essere associato all'idea di progresso.

Questi concetti trovarono applicazione nella legislazione liberaldemocratica tra Ottocento e Novecento anche con l'estensione del diritto di voto a tutti i maschi adulti e successivamente anche alle donne.

Concetto di cittadinanza ben diverso da quello degli antichi!

Vengo a una seconda domanda legata al testo e alla formazione del cittadino: "A chi spetta il compito di educare alla cittadinanza?"

Non c'è dubbio che tra le istituzioni chiamate a "educare" la propria gioventù vi è lo Stato, attraverso la sua struttura privilegiata, vale a dire la scuola.

Il nostro Consiglio di Stato – su proposta del DECS – in una risoluzione del 29 luglio 2002 ha formulato alcune prescrizioni vincolanti in merito all'insegnamento dell'*Istruzione civica ed educazione alla cittadinanza*. In essa si afferma tra l'altro: «L'istruzione civica e l'educazione alla cittadinanza non costituiscono discipline a sé stanti. Gli studi liceali (e pure degli altri ordini di scuola) devono favorire la formazione di uno spirito di apertura e di giudizio indipendente tali da porre l'allievo in condizione di esercitare la propria responsabilità verso se stesso, la società e la natura. L'educazione alla cittadinanza è perciò compito fondamentale di ogni disciplina e comporta la responsabilità di tutto l'Istituto scolastico». In questa risoluzione figurano alcuni obiettivi importanti che la scuola dovrebbe perseguire per formare il futuro cittadino:

- in primo luogo si fissano dei livelli di competenza. Dapprima l'istruzione e successivamente l'educazione che si raggiunge con «lo spirito di apertura, la capacità di giudizio indipendente e la responsabilità individuale verso se stesso e gli altri».

- L'educazione, si afferma inoltre, non è un compito di alcuni docenti, ma di tutte le componenti della scuola. Aggiungiamo pure che questo compito spetta anche alla famiglia e alla società.

Dopo queste riflessioni eccomi finalmente a parlare del contenuto specifico del libro di Eros Ratti.

L'obiettivo a cui mira l'autore è ambi-





zioso. Si tratta di aiutare un adolescente – con tutti i problemi degli adolescenti – a diventare cittadino attivo. È un compito difficile perché, tutti lo possiamo constatare, quando si chiede a un giovane: “Cosa vuoi fare da grande”, la risposta più spontanea è: “Voglio fare il meccanico, il banchiere, l’informatico, il pilota”; molto difficilmente, per non dire mai, ci sentiamo rispondere: “Voglio fare il cittadino”.

Ma allora qual è il segreto di Eros Ratti che permetterà al nostro giovane liceale, o apprendista alla fine del tirocinio di lavoro, di raggiungere unitamente alla maggiore età e al diritto di voto anche le necessaria maturità per esercitare pienamente i propri diritti e doveri?

Diciamo che la crescita verso la cittadinanza avviene perché c’è il desiderio nell’adolescente – indicato nel testo con il diminutivo di “cittadinino” – di conoscere il funzionamento delle istituzioni che gli stanno attorno e successivamente, una volta raggiunti i 18 anni, di partecipare attivamente al loro funzionamento.

Non è solo un desiderio: il verbo “volere” esprime bene la caparbia volontà di diventare cittadino a pieno titolo.

Questo giovane si rivolge alla persona giusta, in grado di fornirgli le risposte appropriate per diventare cittadino attivo. È l’autore stesso, il tutor, Eros Ratti che in modo preciso e chiaro gli dà le risposte giuste. Vi è dunque un dialogo costante tra il professionista Eros Ratti (a volte anche nelle vesti del nonno paziente...), che conosce molto bene il funzionamento del Comune, e il “cittadinino” che frequenta attivamente le istituzioni comunali, seppur con poca familiarità e con passo ancora incerto.

Vorrei precisare che il testo si riferisce, anche se a questo punto sembra superfluo ricordarlo, al Comune. Ma il percorso verso la maturità permetterà al giovane diciottenne di valutare anche le problematiche che spaziano al di là del territorio locale.

Il cittadino attivo si deve pronunciare pure su temi cantonali, nazionali e sempre più spesso anche a carattere internazionale.

Il libro è composto da 15 capitoli, o lezioni, in cui si definiscono e si analizzano diversi temi.

Ne elenco solo alcuni:

- Il cittadino chi è?
- Il Comune cos’è?
- L’assemblea comunale e le sue regole
- Il Consiglio comunale e le sue commissioni
- Il Municipio e le sue commissioni
- Il voto e le maggioranze.

Vengono inseriti nel testo anche due capitoli che potremmo definire di vita quotidiana. Nel cap. 12 intitolato *Due giorni di vacanza* si descrive l’impiego del tempo libero del neo-cittadino che si mette, tra l’altro, a tagliare l’erba del giardino con un decespugliatore dopo le 21 di sera! Nel capitolo 13 si parla dell’occupazione e dell’uso del suolo pubblico per manifestazioni di vario genere.

Il testo si conclude con un capitolo di storia del Comune intitolato *Un sogno*, in cui si considera un’istituzione esistente sul nostro territorio ticinese prima della creazione del Comune in epoca napoleonica: si tratta della *Vicinanza*. L’autore descrive l’organizzazione e il funzionamento della *Magnifica vicinanza di Vira*, con la suddivisione nelle quattro squadre: Regazzi, di Fosano, Calabresi e di Orgnana.

È un volume agile, scritto con un linguaggio piano e corredato da fotografie, grafici e tabelle che completano e stimolano la riflessione. Oltre a essere utilizzato nelle scuole professionali, nei licei e in altri ordini di scuola, è certamente adatto a tutti i diciottenni che, come il giovane interlocutore, sono curiosi e interessati alla vita della propria comunità.

Lo è pure per coloro che non possiedono ancora l’attinenza di un Comune ticinese, quindi non sono Svizzeri, ma vogliono conoscere il nostro sistema democratico, integrarsi nella comunità e condividere le sorti del paese.

Permettetemi di concludere dicendo che ci sono in questo testo, oltre alla riconosciuta professionalità dell’autore, tanta fiducia e speranza del “nonno Eros” verso i nipoti del XXI secolo.

\* Docente di storia presso il Liceo di Lugano 2



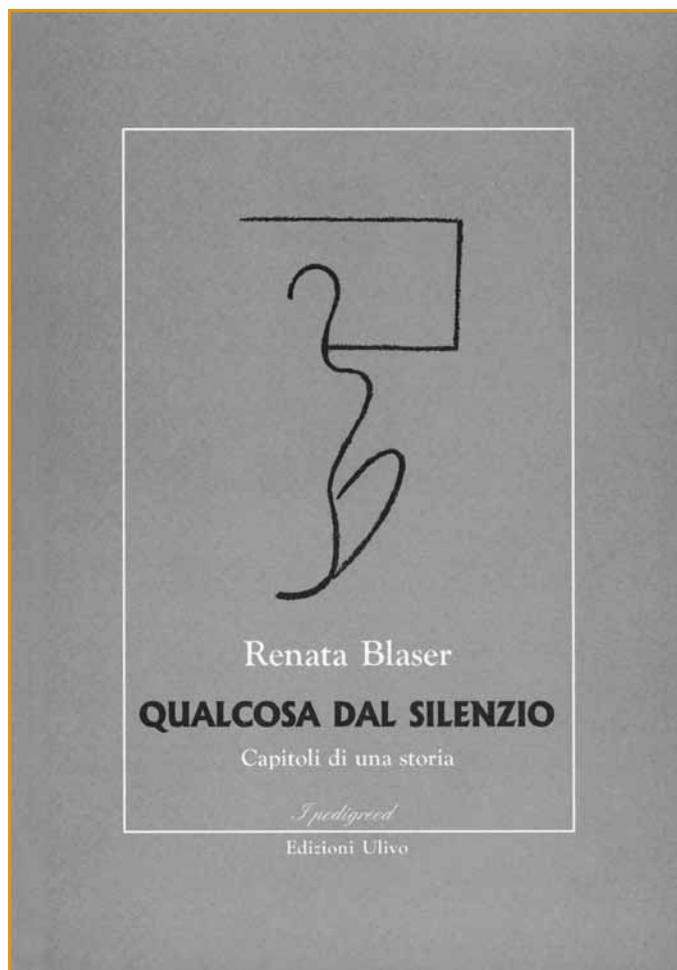
# Renata Blaser, «Qualcosa dal silenzio»

di Stefano Vassere\*

*Qualcosa dal silenzio. Capitoli di una storia* (Balerna, Edizioni Ulivo, 2010) è il libro di esordio di Renata Blaser; luganese (come apprendiamo dal risvolto di copertina), nata nel Bellinzonese e vissuta nel Ticino e in Romandia, ha lavorato per tre decenni alla Televisione della Svizzera italiana. Il volume raccoglie sedici brevi testi e porta la prefazione del filosofo e psicanalista Daniele Ribola. I testi sono in effetti veri e propri *Capitoli*, come si ricorda appunto nel sottotitolo, perché pur risultando inquadrati in epoche e facendo riferimento a persone e luoghi diversi, e pur portando talora anche stili di scrittura non omogenei, essi finiscono per comporre una vicenda fortemente unitaria, seppur complessa e non lineare nel succedersi di avvenimenti e sensazioni. In altre parole, le storie che via via vengono raccontate concorrono a strutturare una cornice comune che appare sempre più solidamente costruita; ed è solo nelle ultime pagine del libro che il lettore compone di fatto la scena completa. È per questa intelligente costruzione che si potrà senza timore aggiungere che questa raccolta condivide con i libri di qualità la capacità di disseminare per le pagine fatti e indizi che poi trovano spiegazioni e riprese con il procedere del testo e delle cronache, tanto che la loro successione è destinata a chiudere cerchi e trarre bilanci con calma e al momento giusto. È come la vita stessa, si potrebbe dire, che il racconto di Renata Blaser procede e matura. La storia è tutta familiare, e racconta di un padre dalla collocazione ambigua, di una madre e di una sorella morte prematuramente; di altre figure che, non senza dignità, si muovono sullo sfondo: una zia ruvida e ostile, i docenti delle scuole della Romandia evocati nella situazione improbabile di un incontro con una antica conterranea nella sede di un lontano (nel tempo e nei luoghi) *hammam* tunisino. Tra queste figure, colpisce particolarmente quella di un docente, *Monsieur F.*: «gli confessai di non meritare la sua stima, di aver sparato di lui e di aver riso con gli altri per via delle sue sbronze». Nella serie dei 'modi di vivere' dell'apprendistato scolastico, la ragazzina è spiazzata dalla reazione del maestro: «speravo mi sarebbe arrivato uno schiaffo, ma il mio maestro si lasciò cadere sulla sedia, poi mi prese sulle sue ginocchia e cominciò a piangere, e io con lui dopo avergli passato le braccia attorno al collo».

E ancora nelle operazioni classiche del ricordo e della memoria appare molto sincera e spontanea la dichiarazione di processi elementari ricorrenti, nel quale il lettore troverà evidentemente anche qualche conforto. Di fronte alla fragilità della sorella e di fronte al pericolo di perderla entro breve, la tentazione è, secondo canone noto, quella di prendere tempo, di rinviare la delicata impresa di trasmettere affetti e complicità: «più tardi, un'altra volta le esprimerò il mio amore. Ora non posso, senza turbarla con il mio dolore, troverò dopo la forza di avvolgerla nel calore di un sentimento intenso. Dopo».

Non si offenderà l'autrice se avvicineremo il suo stile al procedere, tortuoso e sofferente, della pratica psicanalitica. Storie che emergono quando meno ci si sforza di evocarle, qualche affannoso e forse anche disordinato tentativo di mettere ordine e alla fine un bilancio che appare solido; un 'percorso', come si è soliti chiamare questo genere di processo. Finalmente le cose sono chiamate con il loro nome, finalmente il meccanismo ostile della rimozione



pare a sua volta scartato: «attraverso lontane risonanze, ti ho cercata nel tempo per non perdermi e per trovare amore, per consolarmi come soltanto le madri sanno consolare, ma non posso più essere tua figlia». E poi, più sotto: «ti allontani in una intensità di luna; ormai sei un puntino di luce perso nell'orizzonte».

Parlare in modo sereno e compiuto di un libro come questo è impresa tutt'altro che agevole, tanto più nella sede formale di una recensione. Accanto alle considerazioni sull'operazione testuale ed editoriale, la delicatezza si impone nei confronti di una *fabula*, quella dell'autrice, che è evidentemente tutta privata e personale. Nonostante ciò, e per fermarsi al libro, si potrà dire con piena consapevolezza che questa opera di esordio di Renata Blaser è riuscita. Per la grazia con cui offre al lettore l'intimità del suo mondo e per il tentativo di renderne conto in modo circostanziato e non goffo. In altri termini, per la sensibilità con cui l'autrice racconta la propria complicata e più volte sfortunata vicenda personale.

\* Responsabile del «Repertorio toponomastico ticinese» e docente di linguistica generale presso l'Università degli Studi di Milano

## Un nuovo Museo in erba

Il Museo in erba dopo dieci anni di attività si sente pronto e sufficientemente colmo di vigore ed energia per camminare da solo: dal 1. ottobre 2010 non è più affiliato al *Musée en Erbe* di Parigi e ha uno statuto indipendente. Questa nuova veste nulla cambia allo scopo del Museo in erba che resta un luogo di cultura e creatività per l'infanzia, ma gli permette di aprirsi a nuove collaborazioni europee di gran prestigio che si alterneranno alle proposte dell'ex casa madre. Non solo: il Museo in erba, grazie all'esperienza fatta, intende realizzare anche propri percorsi didattici.

La nuova programmazione – e non poteva essere altrimenti – prevede dunque molte novità, nuove relazioni con istituzioni svizzere ed europee attive nel campo dei percorsi didattici. La più importante, ed è anche una prima assoluta per il Ticino, è sicuramente l'accordo (sull'arco di tre anni) con il *Centre Georges Pompidou* di Parigi che porterà in Ticino mostre con un'impostazione nuova e originale che presentano un approccio al mondo contemporaneo attraverso la scoperta di materiali, l'arte e la scultura. Questo permette al Museo in erba di entrare nel circuito delle collaborazioni di Beaubourg in cui sono presenti musei di tutto il mondo.

L'attenzione massima sarà sempre comunque rivolta al bambino, alla sua crescita culturale, coinvolgendolo attivamente in una sperimentazione allegra e offrendogli la possibilità di esprimere le proprie emozioni in libertà attraverso forme e colori. Il laboratorio resta uno spazio della creatività dove si alterneranno attività proposte dalle animatrici del Museo con una particolare attenzione a nuove tecniche e incontri con artisti contemporanei che desiderano condividere con i bambini momenti del loro lavoro.

Il programma per il 2011 prevede tre momenti:

- 22 gennaio – 13 marzo: "Caccia Fantastica. Giochi da favola con Gianni Rodari". Una mostra tra favole, illustrazioni e giochi per stimolare la fantasia. Il percorso è ideato dal Museo in erba in collaborazione con Mauro Caldera e Paolo Martini e vedrà accanto alle opere di illustratori noti come Nicoletta Costa, Lele Luz-

zati, Febe Sillani, Coca Frigerio, Alberto Cerchi e Valentina Biletta, i lavori di due classi (scuola dell'infanzia e scuola elementare) dell'Istituto scolastico della Città di Bellinzona.

- 19 marzo – 19 giugno 2011: "Materiali molli". Un percorso per l'infanzia ideato dal *Centre Georges Pompidou*: scoperta di materiali "molli" presenti nella vita di tutti i giorni, giochi di narrazione, invenzione e presentazione video di alcune installazioni contemporanee della collezione del famoso museo parigino realizzate appunto con... materiali molli.
- 10 settembre 2011 – gennaio 2012: "I giochi di Paul Klee". Un percorso-gioco interattivo a moduli ideato dalla *Vallée de la jeunesse* di Losanna e dedicato al magico mondo di colori del noto artista.

Gli animatori del Museo in erba si augurano che questa nuova svolta consoliderà il pubblico dei fedelissimi e potrà aprire nel contempo la porta ad altri fruitori grandi e piccini, condizione indispensabile per regalare ulteriori anni a questo unico museo d'arte per bambini del Ticino.

Per ulteriori informazioni:

Museo in erba, Piazza Magoria 8, 6500 Bellinzona, tel. 091 835 52 54, [www.museoinerba.com](http://www.museoinerba.com)

## Aperte le candidature per il bonus Pro Patria

La fondazione Pro Patria sostiene da quasi dieci anni progetti di scambio di classi su scala nazionale: un impegno che, unitamente alla cooperazione con la Fondazione ch per la collaborazione confederale di Soletta, Pro Patria ribadisce anche per il 2011.

Per beneficiare di questo appoggio, le scuole sono invitate a partecipare alla rete di colletta volontaria di Pro Patria o impegnarsi a farlo.

Una giuria designata da Pro Patria valuta e seleziona i progetti da sostenere e fissa l'importo del contributo (al massimo 2'000 franchi per progetto); la Fondazione ch assicura l'assistenza necessaria e provvede al versamento dei finanziamenti.

Le candidature per i progetti di scambio durante l'anno scolastico 2010/11 devono essere inoltrate entro il 31 marzo 2011.

Il formulario di candidatura può essere scaricato dal sito [www.ch-go.ch](http://www.ch-go.ch) > Pestalozzi > Pro Patria > Formolari.

Per ulteriori informazioni:

Fondazione ch per la collaborazione confederale, Sandra Stutz, responsabile per gli scambi di classi, e-mail: [s.stutz@chstiftung.ch](mailto:s.stutz@chstiftung.ch), tel. 032 346 18 32.

## KOVIVE: un aiuto per i bambini più svantaggiati

I bambini confrontati con la povertà hanno bisogno di solidarietà e di un aiuto concreto. Le famiglie ospitanti che accolgono un bambino per una vacanza contribuiscono al suo sviluppo, ne traggono un beneficio personale e investono per il futuro del bambino.

I bambini ospitati provengono dalla Svizzera, dalla Germania e dalla Francia. Al momento del loro primo collocamento hanno un'età che varia dai quattro ai dieci anni. Si auspica, se possibile, che i bambini possano ritornare nella stessa famiglia ospitante per diversi anni consecutivi.

Per accogliere un bambino non occorre garantire un programma per il tempo libero, non ci vuole una stanza individuale e non sono necessari molti giocattoli. La cosa più importante è integrare il bambino nella vita di famiglia, dedicargli del tempo, attenzioni e affetto.

Kovive prepara con cura le famiglie ospitanti per il loro compito. Inoltre a disposizione delle famiglie c'è una rete di famiglie ospitanti esperte che vivono nella stessa regione. Kovive sceglie le proprie famiglie ospitanti fra famiglie con figli, coppie con figli adulti, coppie senza figli e persone singole.

L'anno scorso grazie alle famiglie ospitanti, 104 bambini provenienti dalla Francia hanno trascorso le loro vacanze in Ticino. Per l'estate 2011 si cercano 50 nuove famiglie ospitanti (durata delle vacanze: 12 luglio – 2 agosto 2011 e 1 agosto – 18 agosto 2011).

Per ulteriori informazioni:

Kovive, Lucerna, 041 249 20 90, [info@kovive.ch](mailto:info@kovive.ch), [www.kovive.ch](http://www.kovive.ch); Angela de Camilli, Locarno-Monti, collaboratrice regionale, telefono 078 690 36 36; Gemma Fuchs, Bironico, collaboratrice regionale, telefono 091 946 28 57.

# Internet non rende stupidi ma...

di Manuela Camponovo\*

Fino a quando non ci sarà un totale ricambio generazionale anche nel corpo docenti, a scuola si confronteranno problematicamente due mondi, quello dei "nativi digitali" (gli allievi) e quello degli "immigrati digitali" (gli insegnanti), formati nella cultura del libro.

Anche se per lo psicotecnologo Derrick de Kerckhove, come ha ribadito nel corso della tavola rotonda che si è tenuta in ottobre a Lugano nell'ambito del Premio Möbius Multimedia, Google non rende stupidi (secondo invece le tesi espresse da Nicholas Carr in un suo famoso articolo), un uso intensivo di internet modifica le stesse caratteristiche biologiche del cervello (lo affermerebbero diverse ricerche). La ginnastica mentale della navigazione in rete rende più flessibili, veloci, eclettici nell'assorbire le informazioni, nel passare da un collegamento all'altro, nel contemplare più dati contemporaneamente (in senso visivo e spaziale), d'altra parte, impoverisce e penalizza le capacità di concentrazione, di riflessione profonda, di critica e analisi decisionale, di memoria a lungo termine. Fretta, distrazione, superficialità sono le acquisizioni negative stimulate dal meccanismo del "click". Siamo nell'universo del pensiero frammentato, continuamente interrotto. Esattamente il contrario di quello che comporta la lettura di libri o documenti cartacei che sono ancora alla base della didattica scolastica. Occorre trovare una conciliazione tra linguaggi così lontani, attraverso un compromesso, poiché il computer, come tutte le tecnologie e le invenzioni umane, è uno strumento che richiede una metodologia d'applicazione. Solo che l'universo giovanile nato con mouse e ta-

stiera tra le dita (ma ormai siamo alla "touch generation"), vantando più esperienza "sul campo" degli adulti, trova naturale adoperare senza bisogno di sapere, crede di conoscere prima di imparare, nuota nel mare magnum del web in piena libertà, senza ordine, organizzazione, disciplina. Accanto al computer, una serie di altri strumenti (iPhone, iPod, iPad, ...) aprono ulteriori orizzonti alla comunicazione e all'informazione. Gli insegnanti stessi si rendono conto di come già la scrittura sia cambiata, nella semantica, sintassi, punteggiatura... (Un convegno su questo tema si è tenuto in dicembre a Locarno: Tracce di parlato nello scritto. Forme e senso). In effetti, un atteggiamento purista serve solo ad allargare ancora di più il solco tra scuola e mondo di fuori (reale o "virtuale" che dir si voglia). Molto meglio farsi complice il "nemico", anche là dove il tempo e il budget non permettono dei corsi d'alfabetizzazione informatica, invitando a confrontare su temi e argomenti scolastici le diverse fonti (anche quelle dei siti web), per paragonarle, analizzarle, misurarne l'attendibilità. L'ambito privilegiato per questo genere di incursioni tra cartaceo e digitale potrebbe essere però la ricerca, un compito spesso assegnato a scuola ma poco "insegnato" nell'iter di base. Lo rileva Nicola Pfund con il suo manuale giunto alla quinta edizione (quasi diecimila esemplari distribuiti), Fare ricerca a scuola (cfr. n. 300 di questa rivista). Il successo denota appunto la necessità di un simile opuscolo che, in agili capitoletti, con schemi e costruzioni grafiche, elargisce utili consigli per elaborare, in tutte le sue fasi, dalla scelta del tema alla stesura,

una dissertazione, un breve saggio, una tesina, semplici o complessi. E Pfund tiene sempre presente, in modo complementare, i vari "luoghi" in cui reperire i dati e la bibliografia di riferimento. Da una parte, infatti, la collezione di libri di carta che si chiama "biblioteca", sia intesa come edificio fisico, sia intesa nei suoi singoli contenuti, potrebbe risultare persino obsoleta e di difficile orientamento per un ragazzo d'oggi. D'altra parte, utilizzando internet, si è convinti che basti scrivere una parola, anche in modo sbagliato, per avere accesso non solo all'informazione richiesta ma anche magari al lavoro già svolto. Il copia e incolla automatico ha un'attrazione irresistibile ma senza nessuno sforzo, nemmeno manuale (la citazione, ad esempio, che una volta si doveva almeno trascrivere), senza uno sviluppo logico, non c'è rischio, né avventura, né apprendimento. La scuola in questo processo è fondamentale. Gli insegnanti, a loro volta nei panni di "apprendisti stregoni", potrebbero fornire la bussola, indicazioni essenziali sul modo di navigare in internet, sui motori di ricerca più seri e utili da consultare, su come stabilire delle gerarchie e un ordine tra i vari "link" che appaiono, come giudicare la qualità a partire da una "home page" (ricorrendo, se è il caso, anche a specialisti della materia). Al di là dello scopo contingente, della meta, cioè realizzare una determinata ricerca, in questo modo si può dare agli studenti l'occasione di acquisire un procedimento e una disposizione mentale che serviranno per tutta la vita.

\* Responsabile delle pagine culturali del «Giornale del Popolo»

Zutreffendes durchkreuzen – Marquer ce qui convient – Porre una crocetta secondo il caso					G.A.B. CH-6501 Bellinzona
Weggezogen: Nachsendefrist abgelaufen	Adresse ungenügend	Unbekannt	Abgereist ohne Adresseangabe	Gestorben	P.P./Journal CH-6501 Bellinzona
A déménagé: Délai de réexpédition expiré	Adresse insuffisante	Inconnu	Parti sans laisser d'adresse	Décédé	
Traslocato: Termine di rispedizione scaduto	Indirizzo Insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Deceduto	

**Direttore responsabile:** Diego Erba  
**Redazione:** Cristiana Lavo  
**Comitato di redazione:**  
Rita Beltrami, Marzio Broggi,  
Leonia Menegalli, Luca Pedrini,  
Daniele Sartori.

**Segreteria e pubblicità:**  
Sara Giamboni  
Divisione della scuola  
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 11/14  
fax 091 814 18 19  
e-mail decs-ds@ti.ch

**Concetto grafico:**  
Variante SA, Bellinzona  
www.variante.ch  
**Stampa e impaginazione:**  
Salvioni arti grafiche  
Bellinzona  
www.salvioni.ch

Esce 6 volte all'anno.

**Tasse:**  
abbonamento annuale fr. 20.–  
fascicolo singolo fr. 4.–